

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAÍRA GALLOTTI FRANTZ

ROTATIVIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
MARCAS DA SINGULARIDADE DO FENÔMENO

CURITIBA

2018

MAÍRA GALLOTTI FRANTZ

ROTATIVIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
MARCAS DA SINGULARIDADE DO FENÔMENO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Thiago Alves

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Frantz, Maíra Gallotti

Rotatividade docente nas escolas públicas de educação básica : marcas da singularidade do fenômeno / Maíra Gallotti Frantz. – Curitiba, 2018.
152f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação
Orientador: Professor Dr. Thiago Alves
Inclui referências

1. Trabalho docente. 2. Indicadores educacionais. 3. Ensino de primeiro grau. 4. Política educacional. 5. Rotatividade de pessoal. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370



UFPR 165
ANOS DE ORÇULIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MAÍRA GALLOTTI FRANTZ**, intitulada: **ROTATIVIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: MARCAS DA SINGULARIDADE DO FENÔMENO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovacao no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Setembro de 2018.


THIAGO ALVES(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS FERRAZ(UFPR)


RUBENS BARBOSA DE CAMARGO(USP)

LUCIANA PONCE BELLIDO GIRALDI(UFG)

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória no mestrado é repleta de gratidão!

Gratidão por um processo formativo tão complexo, mas imbuído de tantos sentidos que torna difícil dar-lhe tradutibilidade. E são tantas pessoas à agradecer...

Dentre elas, quero começar agradecendo àqueles que perfazem o sentido da minha vida, minha família.

Agradeço ao Luiz Fernando, marido e companheiro da vida e ao nosso filho Gabriel, amor maior do mundo, por serem presença constante, afeto, compreensão, porto seguro e luz mesmo em um processo de muitas inquietações. Agradeço também à minha grande inspiração, minha amada mãe, Maria da Graça, por seu exemplo e sua generosidade, sabedoria e esforços ímpares na empreitada incessante para tornar-nos humanos de fato. À minha irmã Iara, amiga, companheira e parceira de todas as horas, em quem sempre encontrei acolhida, palavras de ânimo e sensatez. Aos meus irmãos André e Raphael, fonte de força, sabedoria e determinação. Aos meus cunhados Lincoln e Franciele, aos meus sobrinhos Arthur, Bernardo e Henrique e ao meu padrasto Marcio pelo incentivo, carinho e atenção. Às minhas avós tão amadas, Iara e Teresa, tias e tios, primas e primos pela torcida e pelos momentos felizes. Em especial, ao meu avô Bonifácio, por ser grande referência em nossa família, exemplo de estudo constante, vitalidade, esforço, retidão e determinação. À minha tia Roseli, madrinha escolhida pelos laços da alma e do coração, sempre atenta à minha caminhada, fonte de força e admiração. Por fim, ao meu pai Egon, fisicamente não mais presente, porém luz permanente em meus pensamentos, decisões e ações. Sem todas e todos não haveria o suporte e a serenidade necessários ao percurso. Nem, tampouco, o conforto ante a compreensão de tantos momentos de ausência nesse período. A vocês meu imenso amor e eterno agradecimento!

Nesse percurso também amigas e amigos queridos foram fundamentais. Dentre essas pessoas especiais preciso citar a minha amiga querida, Waldirene. Parceira de todos os momentos é, ao mesmo tempo, expressão de competência indiscutível e de generosidade. Suas marcas, oportunizadas por tantas conversas, trocas e compartilhamentos, estão intensamente presentes em meu processo formativo na pós-graduação e em minha vida pessoal. Também a Marília e o Douglas “deixaram nas minhas, as suas mãos” (Leminksi). E quão valiosas são as suas mãos! Amigos queridos, a quem admiro tanto e por quem tenho imensa gratidão.

Preciso agradecer ainda às minhas amigas queridas que me oportunizaram vivenciar a primeira experiência em um coletivo robusto e autônomo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: Ana Lucia, Elisandra, Karin, Lucineia, Sandra, Sílvia e Virginia. Sou muito grata pela parceria profissional e, sobretudo, pelos laços afetivos que nos unem!

Quero agradecer ainda a todos os colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR com os quais tive a grata satisfação de compartilhar aprendizagens, ideias e anseios. Em especial, agradeço à Jaqueline, a quem recorri inúmeras vezes com dúvidas sobre estatística, por ter sido sempre tão atenciosa, paciente e generosa.

Neste ponto agradeço também aos professores da Linha de Políticas Educacionais por sua contribuição fundamental em meu processo formativo. Alguns deles, inclusive, desde a graduação em Pedagogia na UFPR.

Ao agradecer aos professores da Linha, amplio meus agradecimentos aos professores que compuseram a banca de qualificação professora Dra. Dalila Andrade Oliveira e professor Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz pela gentileza em aceitar o convite e pelo momento de significativas aprendizagens. Agradeço imensamente ainda ao professor Dr. Rubens de Camargo Barbosa, à professora Dra. Luciana Ponce Bellido Giraldi e ao professor Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz por comporem a banca de defesa, explicitando contribuições valorosas e possibilitando importantes reflexões sobre a pesquisa.

Por fim, faço um agradecimento especial ao meu orientador, prof. Dr. Thiago Alves, a quem coube a tarefa de conduzir, mais detidamente, parcela significativa do meu percurso formativo no mestrado. E que tarefa! De sua generosa e valiosa contribuição adenso ao meu repertório muitas aprendizagens e a proximidade e o encantamento com estudos quantitativos na área da educação. Agradeço pelas orientações e devolutivas sempre precisas, assertivas e frequentes. Apesar dos desafios assumidos, em nenhum momento me senti trilhando sozinha esse percurso. Muito obrigada pelo suporte, pelos ensinamentos e, sobretudo, pela paciência em esperar que eu me apropriasse deles. Obrigada ainda pela oportunidade de participar do grupo de estudos em Métodos Quantitativos e da pesquisa “Simulador de Custo-Aluno-Qualidade (SimCAQ): ferramenta para planejamento de sistemas públicos de Educação Básica em condições de qualidade”. A você o meu mais amplo agradecimento!

*(...) somos o que somos e ao mesmo tempo somos o que fazemos para mudar o que somos.
Como dizia Paulo Freire, o educador que morreu aprendendo: “Somos andando”.
A verdade está na viagem, não no porto. Não há mais verdade do que a busca da verdade.
Viva onde viva, viva como viva, viva quando viva, cada pessoa contém muitas pessoas
possíveis (...). Embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados;
e é a aventura de mudar e de mudarmos que faz com que valha a pena
esta piscadela que somos na história do universo (...).*

Eduardo Galeano

RESUMO

Tem-se como objetivo da presente pesquisa analisar a incidência da rotatividade docente no contexto público da Educação Básica, a fim de mensurá-la e identificar potenciais fatores explicativos ao fenômeno. Seu recorte temporal dá-se de modo transversal, aludindo ao ano de 2016 e ainda, ao ano de 2015 para efeitos de comparação. Com fins de mensuração, o universo de análise remete à população de escolas públicas da cidade de Curitiba/PR e, para a efeitos explicativos volta-se, especificamente, às escolas públicas municipais. Tal decisão justifica-se pelo intento de ampliação do potencial explicativo a um fenômeno ainda pouco explorado no cenário nacional. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de natureza quantitativa que tem como fonte principal de dados os microdados do Censo Escolar disponibilizados pelo Inep/MEC. São também utilizados dados oriundos do Laboratório de Dados Educacionais e do Saeb/Inep/MEC e, ainda, dados extraídos de documentos e normatizações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Parte-se do pressuposto de que a rotatividade docente, expressa pela saída do professor da escola em elevados níveis, gera rupturas a um projeto educativo, sistemático, coletivo e intencional de formação humana, o qual requer significativo grau de interação social e continuidade para alcance de seus fins. Assim, esse estudo, alocado no campo da política, subjuga o objeto em tela ao contexto da *policy*, inserindo-o no processo pelo qual são implementados programas de ação pública em razão de objetivos comuns. Portanto, embora reconheça-se que a decisão de permanecer ou sair de uma escola parta do trabalhador, individualmente, a pesquisa toma como unidade de análise a escola, entendendo que suas características e as condições de trabalho ali operadas possam produzir algum efeito sobre esta decisão. Partindo dessa definição, os esforços para mensuração do fenômeno dão-se por meio de um indicador desenvolvido na pesquisa, o qual embasa-se no conceito de global de rotatividade docente (Ingersoll, 2001) aqui assumido e em um processo de cotejamento e testagem desse em relação a outros indicadores levantados na produção nacional sobre o tema. Com fins explicativos, parte da seleção de um conjunto de variáveis organizadas em categorias de análise atinentes à organização político-administrativa da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, às características da oferta de ensino, à localização em áreas de vulnerabilidade social, às condições de trabalho docente e aos resultados em avaliação externa. Os resultados correlatos são apresentados a partir da aplicação de técnicas estatísticas de análise bivariada, expressa por medidas descritivas, gráficos de dispersão e análise de correlação e, ainda de análise multivariada, especificamente da técnica de interdependência denominada “análise de agrupamento” (*cluster analysis*). Em termos de mensuração o estudo aponta que a rotatividade docente incide, significativamente, no contexto investigado, sobretudo na rede pública estadual de ensino. No que se refere a busca por fatores explicativos, as análises estabelecidas para a população de escolas públicas municipais de Curitiba evidenciam que o tipo de unidade de ensino consiste em fator determinante para explicar sua incidência, revelando maior magnitude para o conjunto de Centros Municipais de Educação Infantil. Seus achados confirmaram a hipótese inicial da pesquisa de que características da escola e condições de trabalho docente produzem efeito sobre a incidência do fenômeno. As considerações finais, consubstanciadas pela tecitura entre o lastro teórico, empírico e metodológico da pesquisa e os resultados obtidos, reiteram os efeitos negativos da incidência do fenômeno e apontam ainda a importância de conferir visibilidade ao fenômeno, a fim de ascendê-lo como temática pertinente à inserção na agenda política local.

Palavras-chave: rotatividade docente; trabalho docente; indicadores educacionais; política educacional; Educação Básica.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the incidence of teacher turnover in the public context of Basic Education, in order to measure it and identify potential explanatory factors to the phenomenon. Its temporal cut occurs in a transversal way, alluding to the year of 2016 and still, to the year of 2015 for the purpose of comparison. For purposes of measurement, the universe of analysis refers to the population of public schools in the city of Curitiba/PR and, for explanatory purposes, specifically refers to municipal public schools. This decision is justified by the attempt to expand the explanatory potential to a phenomenon that has not yet been explored in the national scenario. In methodological terms, it is a quantitative study that has as main data source the microdata of the Censo Escolar (School Census) made available by Inep/MEC. Data from the Laboratório de Dados Educacionais (Educational Data Laboratory) and the Saeb/Inep/MEC are also used, as well as data extracted from documents and regulations issued by the Secretaria Municipal de Educação (Municipal Department of Education) of Curitiba. It is based on the assumption that teacher turnover, expressed by the teacher's withdrawal from the school at high levels, generates ruptures to a systematic, collective, and intentional project of human formation, which requires a significant degree of social interaction and continuity to reach its ends. Thus, this study, allocated in the field of politics, subjugates the object on the screen to the policy context, inserting it in the process by which public action programs are implemented because of common objectives. Therefore, although it is recognized that the decision to stay or leave a school comes from the worker, individually, the research takes the school as a unit of analysis, understanding that its characteristics and the working conditions operated there may have some effect on this decision. Based on this definition, the efforts to measure the phenomenon take place through an indicator developed in the research, which is based on the concept of global teacher rotation (Ingersoll, 2001), and in a process of collating and testing it in relation to other indicators raised in the national production on the subject. For explanatory purposes, part of the selection of a set of variables organized into categories of analysis pertaining to the political-administrative organization of Curitiba's Municipal Teaching Net, to the characteristics of the education's offer, the location in areas of social vulnerability, teaching profession, to the location in areas of social vulnerability, working conditions and the results in external evaluation. The correlated results are presented through the application of statistical techniques of bivariate analysis, expressed by descriptive measures, scatter plots and correlation analysis, and also by multivariate analysis, specifically the technique of interdependence called "cluster analysis". In terms of measurement, the study points out that teacher turnover affects, significantly, the context investigated, especially in the public state teaching network. With regard to the search for explanatory factors, the analyzes established for the population of municipal public schools in Curitiba show that the type of teaching unit is a determining factor to explain its incidence, revealing a greater magnitude for the set of Municipal Children's Education Centers. Their findings confirmed the initial hypothesis of the research that school characteristics and working conditions of teachers have an effect on the incidence of the phenomenon. The final considerations, based on the composition between the theoretical, empirical and methodological weight of the research and the results obtained, reiterate the negative effects of the phenomenon incidence and also point out the importance of giving visibility to the phenomenon, in order to raise it as a relevant theme insertion into the local political agenda.

Keywords: teacher turnover; teaching work; educational indicators; educational policy; Basic Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE ROTATIVIDADE DOCENTE NO BRASIL.....	55
QUADRO 2 – UNIDADE DE ANÁLISE E VARIÁVEIS EXPLICATIVAS ELENCADAS EM ESTUDOS SOBRE ROTATIVIDADE DOCENTE NO BRASIL.....	57
QUADRO 3 – FÓRMULAS SELECIONADAS PARA CÁLCULO DA ROTATIVIDADE DOCENTE.....	73
QUADRO 4 – VARIÁVEIS SELECIONADAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO EXPLICATIVO DO FENÔMENO.....	81
QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS EM CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	84
QUADRO 6 – MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE CURITIBA – Lei Municipal n. 14.544/2014.....	105
QUADRO 7 – MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE CURITIBA – Lei Municipal n. 14.580/2014.....	109

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TAXAS DE ROTATIVIDADE DOCENTE PARA SITUAÇÕES HIPOTÉTICAS.....	75
TABELA 2 – CURITIBA 2016: OFERTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E MODALIDADES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	89
TABELA 3 – PERFIL DEMOGRÁFICO E DE ATUAÇÃO DOCENTE PARA CURITIBA E POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, 2016.....	92
TABELA 4 – NÚMERO DE PROFESSORES E TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA PARA CURITIBA, 2016.....	95
TABELA 5 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS, CURITIBA 2016.....	98
TABELA 6 – VENCIMENTO INICIAL E FINAL DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE CURITIBA PARA JORNADA SEMANAL DE 20h.....	107
TABELA 7 - VENCIMENTO INICIAL E FINAL DAS CARREIRAS MUNICIPAIS DE EDUCADOR E DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA PARA JORNADA SEMANAL DE 40h.....	110
TABELA 8 – COMPARATIVO ENTRE O VENCIMENTO INICIAL (VI) E O VENCIMENTO FINAL (VF) DAS CARREIRAS DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO.....	111
TABELA 9 – FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE ENSINO QUANTO À ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DA REDE POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	114
TABELA 10 – FREQUÊNCIA DAS UNIDADES QUANTO ÀS CARACTERÍSTICAS DA OFERTA DE ENSINO POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2014.....	115
TABELA 11 – FREQUÊNCIA DAS UNIDADES QUANTO ÀS ÁREAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2010.....	116
TABELA 12 – PROPORÇÃO DE ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NAS ESCOLAS, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2013.....	117
TABELA 13 – VARIÁVEIS DESCRITIVAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS <u>CMEI</u> , REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2015. (N = 199).....	117

TABELA 14 – VARIÁVEIS DESCRITIVAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS <u>ESCOLAS</u> , REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2015. (N = 184).....	118
TABELA 15 – RESULTADOS DAS ESCOLAS EM AVALIAÇÕES EXTERNAS (IDEB/SAEB), REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2015.....	119
TABELA 16 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE NAS UNIDADES ESCOLARES POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	122
TABELA 17 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE EM QUINTIS PARA <u>CMEI</u> , REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	124
TABELA 18 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE EM QUINTOS PARA <u>ESCOLAS</u> , REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	124
TABELA 19 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS POR CARACTERÍSTICA DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DA REDE E TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	126
TABELA 20 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS POR CARACTERÍSTICAS DA OFERTA DE ENSINO E TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	129
TABELA 21 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS POR NÍVEL DE VULNERABILIDADE SOCIAL DA REDE E TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	132
TABELA 22 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE A TAXA DE ROTATIVIDADE E AS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	134
TABELA 23 – AGRUPAMENTOS PARA <u>CMEI</u> , REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	139
TABELA 24 – AGRUPAMENTOS PARA <u>ESCOLA</u> , REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade Educativa Complementar
AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CGFAT – Coordenação Geral de Recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EB – Educação Básica
EC – Emenda Constitucional
EE – Educação Especial
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ES – Ensino Superior
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVS – Indicador de Vulnerabilidade Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE – Laboratório de Dados Educacionais
MEC – Ministério da Educação
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NRE – Núcleo Regional de Educação
NRE BN – Núcleo Regional de Educação Bairro Novo
NRE BQ – Núcleo Regional de Educação Boqueirão
NRE BV – Núcleo Regional de Educação Boa Vista
NRE CIC – Núcleo Regional de Educação CIC
NRE CJ – Núcleo Regional de Educação Cajuru

NRE MZ – Núcleo Regional de Educação Matriz

NRE PN – Núcleo Regional de Educação Pinheirinho

NRE PR – Núcleo Regional de Educação Portão

NRE SF – Núcleo Regional de Educação Santa Felicidade

NRE TQ – Núcleo Regional de Educação Tatuquara

NSE – Nível Socioeconômico

NT – Nota Técnica

OREALC – *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*

PBF – Programa Federal Bolsa Família

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PIMES – Pesquisa Industrial Mensal de Emprego e Salário

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

REDALYC – *Red de Revistas Científicas de América Latina e El Caribe, España e Portugal*

RIT – Regime Integral de Trabalho

RME – Rede Municipal de Ensino

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*

SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

SISMUC – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPELL – *Scientific Periodicals Eletronic Library*

SPOA – Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. REFERENCIAL TEÓRICO	22
1.1. EDUCAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: TENSIONAMENTOS PARA A CONSECUÇÃO DE UM PROJETO EDUCATIVO SOCIAL EM DISPUTA.....	24
1.2. TRABALHO DOCENTE: AS VICISSITUDES DO “EU” E DO “COLETIVO” NO DESENHO DA ROTATIVIDADE	28
1.3 OFENÔMENO DA ROTATIVIDADE PROFISSIONAL E SUA SINGULARIDADE NO TRABALHO DOCENTE	37
1.3.1 A rotatividade profissional como objeto de estudo do mundo do trabalho	38
1.3.2 Marcas distintivas da esfera pública sobre as relações trabalho: subsídios à ótica de análise do fenômeno da rotatividade profissional	41
1.3.3 Aproximações com o recorte espacial da pesquisa: o fenômeno da rotatividade como objeto de análise no contexto do serviço público	44
1.3.4 A singularidade da rotatividade docente: a produção do conhecimento científico sobre o objeto de pesquisa	48
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	66
2.1 A PRODUÇÃO DE UM INDICADOR.....	68
2.2 FÓRMULAS DE CÁLCULO DA ROTATIVIDADE.....	69
2.3 PREPARAÇÃO DOS DADOS PARA O CÁLCULO DA ROTATIVIDADE.....	77
2.4 SELEÇÃO E COLETA DE DADOS DAS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS.....	79
2.5 DEFINIÇÃO DOS PROCESSOS ESTATÍSTICOS PARA A ANÁLISE FINAL DOS DADOS.....	85

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	87
3.1 EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: OFERTA E PERFIL DOCENTE.....	88
3.2 A INCIDÊNCIA DA ROTATIVIDADE DOCENTE EM CURITIBA: MENSURAÇÃO DO FENÔMENO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	94
3.3 AMPLIAÇÃO DE SENTIDO À INCIDÊNCIA DO FENÔMENO: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA COMO UNIVERSO DE ANÁLISE.....	100
3.3.1 Trabalho docente: as carreiras do magistério público municipal em Curitiba/2016.....	100
3.3.1.1 A carreira de profissional do magistério.....	103
3.3.1.2 A carreira de professor da Educação Infantil.....	107
3.3.2 Caracterização da RME: a seleção e descrição de variáveis para construção de um modelo explicativo.....	112
3.4 FATORES EXPLICATIVOS DA ROTATIVIDADE DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: UM OLHAR À LUZ DE CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO ONDE INCIDE E DE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	121
3.4.1 Análises bivariadas: a relação entre aspectos da realidade na escola e a incidência do fenômeno.....	122
3.4.2 Modelo multivariado: a formação de agrupamentos com potencial explicativo da incidência do fenômeno.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	146

INTRODUÇÃO

A educação, observada como atividade humana e histórica, vincula-se ao processo de produção da própria existência humana. Centra-se, assim, no bojo dos conflitos que permeiam a sociedade moderna (DOURADO, 2007).

Enquanto prática social, ocorre em diferentes instituições e alude ao compromisso com a preservação/manutenção de determinado conjunto de valores e saberes particulares daquele contexto social. Como processo sistemático, referenda o compromisso com uma formação mais ampla, de modo crítico e reflexivo (WALZER, 2003).

Este processo tem como *locus* privilegiado para sua materialização a escola, a qual caracteriza-se como uma forma particular de organização social, em que sua função atrela-se à humanização dos sujeitos. Este é, portanto, o substrato do trabalho docente, o qual requer continuidade para a produção de uma segunda natureza nos indivíduos, a natureza humana (SAVIANI, 2012).

No entanto, as finalidades da educação escolar, expressas em um projeto de humanização, consistem em objeto de disputa social pautada em princípios e valorações adjacentes à determinadas sociedades e grupos sociais, sendo estes elementos definidores de sua circulação.

No contexto brasileiro a educação é apresentada como um direito social estatuído pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996).

Esta centralidade que o Estado brasileiro atribui à educação, reconhecendo-a como direito que concorre para a expansão da cidadania e para acesso aos demais direitos produz efeitos ambíguos ao trabalho docente. Ao mesmo tempo em que a decorrente regulamentação consiste em fator essencial ao reconhecimento social rumo à profissionalização, concomitantemente, passa a tensioná-lo em uma dimensão marcadamente coletiva, à medida que subsume o trabalho docente a um projeto educativo comum.

Tal projeto, forjado por intensa correlação de forças sociais carrega, portanto, uma dimensão político-pedagógica, tendo a mais ampla participação como premissa legal para a sua construção (BRASIL, 1988, Art. 206, inciso VI; BRASIL, 1996, Art. 3, inciso VIII). Demanda assim, por meio da gestão escolar, entendida em caráter normativo como “um fenômeno administrativo através do qual os recursos são utilizados através das técnicas

disponíveis para o alcance dos objetivos e fins da organização” (SOUZA, 2006, p. 117), esforços coletivos e contínuos para a sua construção e consecução.

No entanto, a rotatividade docente, expressa pela saída do professor de uma escola, seja em razão de migração de uma escola para outra, por aposentadoria ou, ainda, por abandono da profissão (INGERSOLL, 2001) evidencia-se um fenômeno bastante recorrente nas escolas públicas de Educação Básica brasileiras.

Conforme dados publicizados em um balanço sistêmico das ocupações no Brasil, realizado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2014), a taxa de rotatividade dos trabalhos formais no setor de ensino foi de 31,4% no ano de 2012.

No que tange especificamente a rotatividade docente nas escolas de Educação Básica, segundo Pereira Júnior e Oliveira (2016) sua incidência média, consideradas todas as dimensões que a compõe (migração, aposentadoria ou abandono da profissão), gira em torno de 54%. Com base nos dados apresentados é possível ainda calcular o coeficiente de variação relacionado ao fenômeno, de 61,1%¹ o que significa que sua ocorrência dá-se ante significativa dispersão entre as escolas brasileiras.

Tal estudo demonstra que as escolas situadas na zona rural apresentam maior grau de dispersão e, em termos de distribuição, congregam as taxas mais altas de rotatividade docente (65%) se comparadas àquelas localizadas na zona urbana (44%). Em relação à distribuição dos resultados por dependência administrativa o estudo aponta maior dispersão no âmbito municipal, sendo esta também a dependência que congrega maior concentração das taxas de rotatividade em graus mais elevados (63%), seguida da esfera privada (39%), da rede estadual (28%) e da rede federal (21%). Considerando a etapa da Educação Básica atendida, os autores demonstram que a Educação Infantil explicita maior dispersão dos resultados e também maior concentração, em termos de distribuição das taxas de rotatividade, em níveis mais altos (59%), seguida do Ensino Fundamental (47%) e do Ensino Médio (19%).

Deste modo é possível afirmar que, ainda que de forma dispersa, tal fenômeno recai, com elevado grau de incidência, sobre um trabalho que requer elevados níveis de continuidade e de interação social (TARDIF; LESSARD, 2014), com uma marca acentuadamente coletiva para o atingimento de seus fins, atrelados a um compromisso socialmente assumido.

¹ Obtido pela razão entre a Média de 0,54 e o Desvio Padrão de 0,33, multiplicado por 100.

Cotejando, assim, a opção conceitual de rotatividade docente como saída do professor da escola ao reconhecimento de que “o planejamento da atividade educativa é fortemente determinado pelos sujeitos envolvidos nesse processo, pelo modo como estes entendem a função social da escola e pelas escolhas que fazem” (SILVA, 2011, p. 79) é possível inferir ainda que, a depender de sua frequência e magnitude, o fenômeno pode produzir fraturas e/ou interferências na materialidade da própria função social da escola e de um projeto social de formação humana.

Contudo, apesar dos esforços expressos em estudos internacionais para compreensão da rotatividade docente em contextos específicos, a exemplo de Ingersoll, 2001; Johnson, Berg, Donaldson, 2005; e Grissom, 2011, no cenário educacional brasileiro o fenômeno é ainda pouco explorado. Esta afirmação é asseverada pela identificação, em processo de levantamento bibliográfico realizado nessa pesquisa, de apenas sete estudos no cenário nacional que a tomam como elemento central de análise, os quais foram realizados por Pereira Júnior e Oliviera, 2016; Siqueira e Alves, 2016; Cunha, 2015; Azevedo, 2012; Kasmirski, 2012; Duarte, 2009; e Silva, 2007.

Conforme aponta Ingersoll (2001), em geral, os esforços científicos para sua mensuração e compreensão têm estabelecido o professor como unidade de análise. Tal constatação é ratificada, se observado o conjunto de pesquisas encontradas no Brasil, as quais explicitam a predominância de características individuais adjacentes ao próprio trabalhador ou a sua relação direta e individual com o trabalho como referências explicativas à incidência do fenômeno. Na presente pesquisa, embora reconheça-se que a decisão que culmina na rotatividade parte de cada docente, individualmente, entende-se que olhar para o fenômeno de modo isolado, restrito ao indivíduo, impede de observá-lo à luz da correlação de forças que concorre para a sua produção.

Destarte, tem-se a escola como unidade de análise desse estudo que, alocado no campo da política, subjuga o objeto em tela ao contexto da *policy*, ou seja, ao “processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados, em princípio, em torno de objetivos explícitos” (MULLER e SUREL, 2002, p. 11). Assinala-se, desse modo, o interesse em observar se as características da escola e as condições de trabalho docente operadas na rede pública de ensino evidenciam-se como potencializadoras ou não da rotatividade docente.

Esse trabalho visa, portanto, analisar a incidência do fenômeno da rotatividade docente nas escolas públicas de Educação Básica. Como objetivos específicos, põe-se:

- (a) medir a incidência da rotatividade docente por meio de um indicador cuja unidade de análise é a escola;
- (b) identificar fatores explicativos da rotatividade docente no que se refere à características do contexto onde incide e às condições de trabalho docente.

Para a mensuração do fenômeno delimita-se como recorte espacial a população de escolas ativas do município de Curitiba/PR enfocando, para efeitos explicativos, a rede pública municipal de ensino. Tal escolha justifica-se pela proximidade da pesquisadora com a realidade observada, a fim de adensar profundidade a elementos potencialmente explicativos do fenômeno.

Deste modo, a rotatividade docente é medida por escola com base em um indicador desenvolvido na pesquisa, sendo o seu produto tomado como variável de interesse.

Por sua vez, os esforços explicativos para a incidência do fenômeno dão-se através da análise das taxas de rotatividade obtidas, observadas à luz de variáveis explicativas. Dado o recorte, neste ponto da pesquisa, para a rede pública municipal de ensino as variáveis selecionadas estruturam-se a partir de categorias de análise atinentes à organização político-administrativa da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), à caracterização da oferta do ensino, à localização em áreas de vulnerabilidade social, à condições de trabalho docente e a resultados da escola em avaliações externas.

O recorte temporal dá-se em caráter transversal, abarcando o ano de 2016. Para tanto, a fonte principal de dados aporta-se nos microdados do Censo Escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC), referentes ao ano de interesse e também ao ano imediatamente anterior (2015), para efeitos de comparação. São ainda fontes de dados importantes os indicadores disponibilizados pela plataforma digital do Laboratório de Dados Educacionais (LDE), dados oriundos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Inep/MEC), bem como documentos internos e normatizações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME).

É preponderante a essa pesquisa uma investigação que articule a análise quantitativa dos dados a aspectos teóricos, abordando seu objeto a partir de suas dimensões política e teleológica, as quais se põem como condição *sine qua non* para a constituição de um lastro explicativo sobre o fenômeno.

Esta intenção justifica seu percurso de construção, estruturado em três capítulos. O primeiro apresenta o referencial teórico da pesquisa, visando estabelecer articulações entre o

fenômeno e o contexto onde incide e, ainda, consubstanciar as definições, análises e reflexões subsequentes. Já o segundo capítulo, relativo aos aspectos metodológicos, explicita as tomadas de decisão e procedimentos adotados na pesquisa. Por fim, o terceiro capítulo expressa os resultados, à luz dos objetivos assumidos, tanto em termos de mensuração da rotatividade docente, quanto da discussão sobre fatores explicativos.

Como produto desse percurso, as considerações finais da pesquisa publicizam seus principais achados, as implicações para as políticas educacionais, suas limitações e perspectivas de trabalhos futuros.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico dessa pesquisa constitui um quadro analítico que intenciona uma aproximação gradual com o fenômeno da rotatividade docente, de modo a conferir graus aprofundados de compreensão.

Este capítulo, organizado em três partes, advém do entendimento de que elevados níveis de rotatividade docente na Educação Básica produzem efeitos específicos sobre o trabalho desenvolvido no interior da escola e sobre a sua finalidade. Assim, anteriormente à mensuração do fenômeno e à busca por fatores explicativos, parece indispensável situá-lo no contexto onde ocorre, a fim de possibilitar reflexões sobre suas consequências para a materialidade de um projeto político-pedagógico de formação humana coletivamente pactuado. Esta é a premissa para a organização de suas duas primeiras partes, as quais intentam uma aproximação da realidade sobre a qual incide .

Deste modo, a primeira retoma aspectos conceituais em disputa acerca da educação escolar e da função social da escola, os quais tensionam e forjam seu projeto educativo comum. Tal organização visa, em termos conclusivos, à sustentação de análises qualitativas sobre as taxas de rotatividade docente encontradas na pesquisa, à luz de seus potenciais efeitos, uma vez que a alternância recorrente dos quadros docentes pode gerar rupturas ou amplificar tensionamentos sobre sua finalidade.

Por sua vez, a segunda parte expressa esforços para desvelar a singularidade do trabalho docente. Destarte, situa-o como um trabalho que requer altos graus de interação e continuidade para atingimento de seus fins. Destaca também sua marca acentuadamente coletiva, dada a responsabilidade direta pela efetivação de um compromisso socialmente acordado. Tem ainda como objeto de discussão seu caráter singular rumo à profissionalização. Sua construção intenta nortear a compreensão de efeitos decorrentes de altos níveis de rotatividade, não apenas relacionados à saída do docente de uma escola e eventual substituição por outro, mas da consequente fratura a um trabalho contínua e coletivamente construído no interior da escola.

Constituído um cenário profícuo à análise, a terceira parte dedica-se exclusivamente ao fenômeno da rotatividade, valendo-se da apresentação de estudos teóricos e empíricos. Ante a escassez de produção científica no Brasil, o processo de construção de um lastro explicativo privilegia a organização dessa última parte do referencial teórico dividida em quatro passos.

O primeiro, relaciona-se ao assento da rotatividade profissional no cenário mais amplo, situando-a no mundo do trabalho, tomada como objeto de estudo recorrente dos campos da administração geral e do comportamento organizacional.

O segundo, partindo do pressuposto de que as análises sobre o fenômeno focalizam, via de regra, sua incidência na esfera privada, empreende esforços para distinguir as relações de trabalho atinentes à esfera pública, sob o risco de, ao transpor os estudos de uma esfera a outra, deturpar a realidade observada.

O terceiro passo, advindo do recorte espacial desta pesquisa no âmbito da educação pública, estabelece adjacências com estudos sobre a incidência do fenômeno na administração pública, a fim de observar aspectos conceituais, identificar o enfoque no seu tratamento (organizacional ou individual), observar as variáveis explicativas legitimadas pelo uso e inteirar-se dos achados conclusivos.

Por fim, o quarto e último passo trata especificamente da rotatividade docente, apresentando um conjunto de referenciais teóricos e empíricos. Explicita ainda os procedimentos metodológicos adotados para o levantamento bibliográfico sobre as pesquisas realizadas no cenário nacional, com fins de asseverar grau de cientificidade e rigor ao processo. A análise da produção existente parte do estabelecimento de regularidades e pontos de distanciamento entre elas, de seus aspectos conceituais e metodológicos, da prevalência do enfoque dado à rotatividade docente, seja do ponto de vista organizacional (escola) ou individual do trabalhador (docente), bem como os resultados observados.

Em síntese, o caminho estruturado no referencial teórico consubstancia a definição da escola como unidade de análise da pesquisa e, ainda, faz-se determinante para a definição do conceito de rotatividade docente assumido, o qual sustenta a construção do indicador respectivo. Coloca-se ainda como suporte essencial ao percurso metodológico respectivo, teor do capítulo subsequente. Por fim, embasa a apresentação e análise dos resultados e as considerações finais.

1.1 EDUCAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: TENSIONAMENTOS PARA A CONSECUÇÃO DE UM PROJETO EDUCATIVO SOCIAL EM DISPUTA

A educação caracteriza-se por um fenômeno próprio do ser humano, necessário ao desenvolvimento da humanidade nos sujeitos. Está vinculada, portanto, ao processo de produção da existência humana. Esta existência não é dada ao homem, necessitando ser por ele direta e intencionalmente produzida (SAVIANI, 2012). Como processo sistemático, relacionado a uma formação ampla, crítica e reflexiva, tem-se como *locus* privilegiado para sua materialização a escola, a qual caracteriza-se como uma forma particular de organização social, atrelada ao processo de produção da própria existência humana.

Segundo Dourado (2007) a educação centra-se no bojo dos conflitos que permeiam a sociedade, posto desenvolver-se na relação estabelecida entre os diferentes grupos sociais. Revela-se, portanto, um campo marcado por disputas hegemônicas por dominação e poder.

Por sua vez, Young (2007) assinala que a luta histórica pelos propósitos da educação escolar perpassa, em primeira instância, pela relação paradoxal entre emancipação e dominação. Estaria ela sujeita a uma disputa entre classes dominantes e classes subordinadas para atingir, por meio da educação escolar, os seus objetivos específicos. Portanto, sua tensão estaria relacionada à duas questões centrais: “Quem recebe a escolaridade” e, ao adentrar à escola, “O que o indivíduo recebe?” (YOUNG, 2007, p. 1292).

Para Bourdieu e Passeron (2016), a legitimidade dos conhecimentos e valores, entendidos como substrato da educação escolar, forja-se por meio de um processo hegemônico de seleção, realizado por grupos socialmente dominantes. Seu produto, travestido de cultura única, impõe a todos os demais, a despeito das diferenças de ponto de partida em termos de capital econômico e cultural e de identidade social, uma noção de igualdade que é, por si, excludente. Neste sentido, a escola seria espaço oportuno para a reprodução das desigualdades sociais, também em seu interior, produzindo novas desigualdades, agora em caráter escolar.

O breve panorama supracitado permite situar a educação escolar e suas finalidades como um bem histórico e social em disputa, o qual carrega portanto, uma dimensão política e tem princípios e valorações adjacentes à determinada sociedade e a determinados grupos sociais, sendo estes elementos definidores de sua circulação.

Cabe ressaltar que, a despeito da polissemia do conceito de política na língua portuguesa ela é tomada, nesta pesquisa, em duas acepções distintas. Em caráter mais abrangente é observada no campo da *polity*, entendida como atividade humana para o

convívio em sociedade. No interior do Estado e da escola pública – observada como instância de representação do próprio Estado – é observada no campo da *policy*, referente à ação pública e ao campo das políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002).

No entanto, se as finalidades da educação escolar continuam em disputa permanente, um elevado grau de consenso sobre sua relevância social se consolida. Diante deste é possível inferir, ainda que inicialmente, que todo este processo de disputa social tem interferência direta sobre aqueles que atuam em educação.

É fato que esse processo emerge também da evolução – compreendida como processo de desenvolvimento e não como perspectiva etapista – da relação que o homem estabelece com o conhecimento, construindo um lugar de relevância para sua socialização sistemática e ampla.

No que tange o posicionamento de organismos multilaterais, segundo o relatório da *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OREALC/UNESCO, 2007), a educação, entendida como o processo pelo qual os indivíduos se desenvolvem como espécie contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, consiste em direito humano fundamental e bem público que torna possível o exercício dos demais direitos.

No entanto, se o consenso é fundamento do direito (BOBBIO, 2004), embora a educação seja atualmente considerada um direito humano tamanho seu grau de consenso social – sob o pressuposto da dignidade humana em sua universalidade (SOARES, s/d) – este é um elemento em disputa e ainda hoje controverso. Santos (2009) faz refletir sobre o quanto as demandas sociais colocadas em pauta para discussão global são, de fato, demandas universais ou se, ao contrário, representam interesses hegemônicos de determinados grupos sociais que se sobrepõem às culturas silenciadas.

Ao discutir a relevância da educação escolar é preciso, portanto, lançar luz sobre os interesses que marcam sua finalidade, a fim de reconhecer também o conflito existente entre universalidade e conjuntura social, política, econômica e cultural.

Ademais, este processo de reconhecimento das sociedades modernas da importância e potencialidade do ensino em ambientes escolares para a promoção de determinado projeto educativo que culmine na sociedade almejada suscita movimentos que tensionam o Estado a assumir a responsabilidade por um grau de escolaridade comum.

Há que destacar que o Estado é aqui compreendido a partir de uma concepção abrangente e, portanto, distinta de forma política abstrata, vinculada a mera ação governamental, o que requer compreendê-lo em sua totalidade,

[...] compreender as lógicas implementadas nas diferentes formas de intervenção sobre a sociedade, em identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados e em compreender como a ação pública recobre dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre o estado e a sociedade. (MULLER; SUREL, 2002, p. 7-8)

Esta indução à responsabilidade do Estado em assumir um projeto de sociedade específico parte do princípio de que a ele compete a função de reconhecer as demandas sociais como legítimas e positivá-las em forma de direitos, de modo a protegê-las a partir de um ordenamento jurídico (BOBBIO, 2004).

No Brasil, a educação consistiu substrato presente em todas as constituições e concebe o Ensino Fundamental como direito juridicamente protegido desde 1934. No entanto, é a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação ascende à categoria de direito social fundamental público subjetivo. Segundo Cury

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil. (2007, p. 484)

Sua natureza social, característica de um Estado que se assume democrático de direito atribui a este o papel essencial na efetivação do direito à educação visando, concomitantemente à sua universalização, à correção de desigualdades próprias das sociedades de classe. Além disso, o status de direito social alude à condição de que “mesmo podendo ser exercido individualmente, não pode ser compreendido em abstração de sua dimensão coletiva e até mesmo difusa” (DUARTE, 2007, p. 698).

Sua natureza como direito público subjetivo para a Educação Básica (EB) dos 4 aos 17 anos (Emenda Constitucional n. 59/2009), por sua vez, reitera o reconhecimento deste ao indivíduo em decorrência da sua posição como membro de uma determinada sociedade, mas que ao mesmo tempo faz parte do bem comum. Portanto, a dimensão público subjetiva do direito resguarda interesses individuais quando estes coincidem com o interesse público (DUARTE, 2004).

Esta natureza conferida ao direito permite observar o assento da educação brasileira e da função social da escola na agenda política para a construção de um projeto de sociedade.

O próprio conceito de Educação Básica presente na LDB 9.394/96, ainda que expressão de complexas e intensas disputas, traduz-se em uma síntese histórica e política de

consensos possíveis em torno do reconhecimento da necessidade de um patamar mínimo de formação comum, a ser organizada de modo orgânico, sequencial e articulado (Art. 18). Essa formação de viés universalista carrega vinculação direta com um projeto de cidadania como condição à participação dos sujeitos em sociedade (CURY, 2008). Tal definição requer que a educação seja pensada, dialogada e construída horizontalmente, a longo prazo, uma vez que o processo de formação humana não cessa em um ano letivo, mas perpassa por diferentes etapas e modalidades e tem como marca uma temporalidade abrangente.

Pensar, portanto, em mudanças frequentes no quadro da escola, advindas de elevados patamares de rotatividade docente, implica abdicar deste caráter processual e contínuo da formação humana para pensá-la verticalmente e de forma fragmentada. Tem-se, como risco, ignorar a dimensão teleológica da educação (PINTO, 1997 apud SILVA, 2011, p. 14) – como atividade orientada para o alcance de um fim determinado – pautando-se em ações dissociadas de suas finalidades.

O horizonte supracitado permite depreender que a investigação de fenômenos incidentes sobre a educação e o contexto escolar não pode ignorar seus delineamentos próprios.

Se as finalidades da educação e a definição de um projeto educativo perpassam por constante disputa social, tal tensionamento reverbera no interior da escola e, inclusive, sobre o trabalho docente. Assim, a complexa produção de consensos possíveis e o fortalecimento de uma cultura escolar² (SILVA, 2009) sólida, necessários à construção coletiva e à efetivação de um projeto de formação humana a longo prazo, requerem não apenas quadros docentes completos, mas também graus elevados de continuidade e permanência. Conclui-se daí que a incidência da rotatividade docente, em altos níveis, pode fraturar sua finalidade essencial rumo a mais ampla humanização dos sujeitos.

² Por cultura escolar entende-se *o modo como a escola se institui, se organiza, se apropria de elementos da cultura, faz determinadas representações dela, e produz práticas com vistas à formação humana* (SILVA, p. 125, 2009).

1.2 TRABALHO DOCENTE: AS VICISSITUDES DO “EU” E DO “COLETIVO” NO DESENHO DA ROTATIVIDADE

Como visto anteriormente, a Constituição Federal de 1988 concede à Educação Básica caráter de direito social fundamental público subjetivo, conferindo-lhe parcela da responsabilidade pela construção de um projeto de nação, ao mesmo tempo em que atribui-lhe a competência de concorrer ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tem-se como fundamento que

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. (CURY, s/d, p.6)

Portanto, o trabalho docente inscreve-se em uma esfera política, dado seu caráter de agente social premente no “processo civilizatório” (TENTI FANFANI, 2005).

No contexto escolar, imbrica-se à função social da educação e ao asseguramento do direito constitucionalmente estatuído, vinculado a um compromisso com a efetivação de um processo amplo, sistemático e intencional de humanização através da apropriação de determinados saberes e elementos da cultura geral, transpostos para a cultura escolar.

Esse processo de constituição de um capital cultural, sob a forma de disposições duráveis, dá-se por meio de processos de assimilação que requerem tempo (BOURDIEU, 2016). O fazer cotidiano do trabalho docente articula-se, assim, à constituição de um *habitus*, termo que delimita, em síntese, um sistema de estruturação e organização das práticas e representações, tomado como uma disposição incorporada a partir do conhecimento adquirido (BOURDIEU, 2011). Tal condição marca uma particularidade do trabalho docente em relação aos demais trabalhos, posto requer elevado grau de continuidade para a produção deste *habitus* e alcance de suas finalidades.

Assim, parece oportuno pensar que a ausência de continuidade, imputada por elevada incidência de rotatividade do quadro docente, não apenas produz interferências sobre as finalidades da educação escolar, mas também diretamente sobre o próprio trabalho docente. Neste sentido, destacam-se possíveis efeitos sobre, ao menos, duas de suas dimensões, sejam elas: sua dimensão interativa e sua dimensão coletiva.

Em caráter mais amplo, parte-se do entendimento de que seus efeitos podem estender-se, ainda que não diretamente, ao próprio processo rumo à profissionalização do trabalho docente.

A primeira delas, a qual confere-lhe uma natureza singular, refere-se à sua dimensão interativa, dada a relação que se estabelece entre trabalhador e sua “matéria prima” direta – o ser humano. Neste sentido, o trabalho docente é concebido como

(...) um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto de trabalho (a matéria inerte, o artefato, o serviço oferecido, o produto, etc.) fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.43)

Tal condição permite afirmar que sua materialidade está subsumida à possibilidade de estabelecimento de vínculo, a longo prazo, com o seu “objeto de trabalho” – o estudante – de modo a assegurar sua adesão e motivação para a participação e a conversão da obrigação social de estudar em interesse subjetivo. Relaciona-se ainda ao caráter histórico do tempo escolar, uma vez que o trabalho anteriormente realizado determina as ações e decisões subsequentes no processo de ensino. (TARDIF; LESSARD, 2014)

Partindo de tais premissas, os mesmos autores categorizam-no como um trabalho interativo que requer conhecimentos altamente complexos, portanto, em alto grau de profissionalização. A respeito desta categorização alegam que

[...] os ofícios e as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana do seu “objeto de trabalho” e das modalidades de integração que unem o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares, que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo com a matéria inerte. (p. 11)

Tal afirmação conduz à possibilidade de refletir sobre os contornos singulares que o estudo de fenômenos incidentes sobre o trabalho docente adquirem, em face de sua natureza distinta. São, deste modo, também distintos os efeitos da rotatividade profissional sobre esta realidade.

Se o trabalho docente se desenvolve, fundamentalmente, por meio da interação entre seres humanos considerando, ao mesmo tempo, individualidades e coletividades (não homogêneas), marcas sociais, marcas afetivas, tensionamentos entre atividade e liberdade, relação multidimensional entre os sujeitos e ausência de controle direto sobre seu objeto de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014) é preciso reconhecer que sua atuação profissional está

condicionada a significativo grau de continuidade que permita o estreitamento de uma relação com os estudantes para a produção de sentido e motivação, o que, por sua vez, então tornaria possível a efetiva realização do trabalho.

Assim, elevados graus de rotatividade docente não só tem potencial para interferir na finalidade da escola e na possibilidade de produção de um *habitus* necessário à construção de uma predisposição permanente à aprendizagem mas, sobretudo, na possibilidade de efetivação do trabalho docente em conformidade com a sua função social.

Para além do contexto interno à sala de aula, parte-se do entendimento de que sua natureza singular associa-se também às interações estabelecidas entre os docentes, entre estes e os demais profissionais da educação e deles com a totalidade de estudantes e comunidade escolar. Estas interações constituem, portanto, o fundamento das relações sociais na escola, as quais se traduzem em relações de trabalho próprias do contexto escolar. Estas interações produzem, assim, efeito não apenas sobre o processo de trabalho, mas também sobre o próprio trabalhador.

Desse modo é possível considerar que os patamares de proximidade ou distanciamento em termos de capital econômico e cultural entre docente e seus pares, entre docente e estudantes e entre os próprios estudantes de uma mesma turma podem requerer esforços mais ou menos complexos à atuação do professor. Ante esse cenário pode-se supor que as condições de trabalho operadas e as características que perfazem a escola e seu entorno possam ser determinantes à escolha individual de permanecer ou sair de determinada escola. Tal compreensão permite inferir que o estudo sobre o fenômeno precisa ser observado para além das características individuais do próprio trabalhador, focando aspectos explicativos no âmbito organizacional.

Já a segunda dimensão do trabalho docente elencada remete à sua marca acentuadamente coletiva.

Como visto anteriormente, se por um lado é consenso a importância da educação escolar, por outro, a definição dos objetivos, conhecimentos e valores que constituirão seu escopo de trabalho consistem em objeto de disputa, uma vez que a correlação de forças adjacentes delinea seus contornos externa e internamente à escola.

Conclui-se daí que o fazer cotidiano do trabalho docente não restringe-se apenas à concepções, aspirações e decisões de foro individual, de cada trabalhador, mas sobretudo articula-as a um processo de pactuação com vistas a um compromisso coletivo, socialmente assumido. Sua efetivação requer, assim, um processo de mediação para adequação entre

meios e fins, posto presumir a articulação possível de interesses individuais diferentes e, por vezes, antagônicos.

No âmbito da educação este processo dá-se por uma forma particular de administração, a administração escolar, também denominada gestão escolar. Em face de sua função social distingue-se do mero domínio técnico de tarefas centralizadas na figura do diretor escolar, requerendo esforços coletivos para sua operacionalização (SOUZA et al., 2005).

Para Souza (2006) sua centralidade encontra-se na figura do professor, do aluno e do processo educativo como um todo, tendo como conceitos-chave a participação e a tomada de decisão.

Essas ideias demonstram que a administração escolar é, antes de tudo, uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola e não possui uma razão própria alheia ao trabalho docente e à função educativa da instituição. (SOUZA, 2006, p. 35)

Sua natureza distinta à forma de administração das demais organizações refuta, portanto, a racionalidade da empresa privada a qual, imputada à escola incorre no risco de reprodução de um modelo, em oposição a um projeto educativo que vise à emancipação através da superação das condições postas.

No âmbito da educação pública brasileira este processo tem como premissa legal o princípio democrático conforme enuncia a CF/88 (Art. 206, inciso VI) e a LDB n. 9.394/96 (Art. 3º, inciso VIII). A LDB, por sua vez, ao regulamentar o disposto na CF/88, adjetiva o princípio quando, em seu Art. 14 define que a gestão escolar deve assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Tomada como um processo de regulação da dimensão coletiva demanda, portanto, esforços contínuos para a construção e efetivação de um projeto educativo comum, tendo por base a democracia e o diálogo.

Dessa reflexão é oportuno destacar que o lugar que o poder ocupa no processo de gestão democrática associa-se não às pessoas, individualmente, mas às relações que se estabelecem entre elas (SANTOS GUERRA, 1994).

Neste ponto, conforme enunciam Tardif e Lessard (p. 186, 2014) um fator que favorece o trabalho docente relaciona-se ao grau de colaboração estabelecido entre os professores, sendo desejável certa estabilidade da equipe que atua na escola.

Tais considerações permitem reiterar que grande parte do trabalho docente forja-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos no interior da escola. Deste modo, pensar na ausência de estabilidade do quadro docente implica presumir fragilidades na constituição de seu fazer e na robustez do projeto coletivamente assumido.

Há, contudo, que refletir também sobre possíveis interferências da incidência recorrente e elevada de rotatividade para o percurso de profissionalização do trabalho docente.

Neste ponto é preciso demarcar que a coletividade aqui pensada relaciona-se não apenas à materialidade de um projeto educativo comum, mas à construção de uma identidade profissional ainda em curso.

Conceitualmente,

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários a sua realização (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 27)

Portanto, sua marca mais coletiva, a qual vincula aspirações individuais do trabalhador a um conjunto de finalidades, objetivos e valorações coletivos (não frequentemente consensuais), sejam da escola, da rede de ensino ou da sociedade como um todo, fortalece a constituição de uma identidade profissional comum, tomada como espaço de construção política (OLIVEIRA, 2010).

A esse respeito Nóvoa (2014) ressalta que práticas docentes marcadas pelo individualismo e pelo distanciamento das decisões coletivas que os afetam geram empecilhos para o processo de profissionalização. Afirma assim que o sistema escolar deve ser visto como um sistema onde operam práticas coletivas.

Esse elemento reitera o pressuposto da presente pesquisa de que rotatividade docente, legítima do ponto de vista da decisão individual, em graus elevados pode fraturar tanto as dimensões interativa e coletiva do trabalho – fundamentais à materialidade da função social da escola – quanto, em caráter menos direto, o próprio processo de profissionalização do grupo de profissionais que ali atuam, à medida que obstaculiza a continuidade necessária à formação de um coletivo coeso e sólido.

Assim, torna-se imprescindível empreender esforços para desvelar as marcas distintivas do trabalho docente, sujeito da rotatividade por ora analisada, também à luz de seu

processo singular rumo à profissionalização, o qual tangencia o professor, individualmente e o coletivo, social.

Parte-se do pressuposto de que, através de seu processo de profissionalização, busca alargar seu poder e o reconhecimento social de sua especialidade.

Como profissionalização entende-se o

[...] processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação. (WEBER, 2003, p. 1127)

Isto posto, sobre sua natureza incidem interferências próprias da correlação de forças presentes tanto na relação que o homem estabelece com o conhecimento, quanto nas disputas sociais pelo poder.

No que se refere às implicações da relação entre episteme e o campo da educação escolar, salienta-se sua acentuação a partir da ascensão da ciência moderna, a qual coloca a razão humana no centro das relações sociais e, assim, passa a requerer um espaço formal para socialização do conhecimento científico. A evolução de tal relação acaba por conformar o próprio trabalho docente. Como anteriormente verificado, há um processo histórico e social de disputa pela finalidade da educação escolar, no qual o papel do professor é também tensionado.

Em termos de constituição da profissionalização do trabalho docente, inúmeros estudos buscam desvelar este percurso em contextos distintos e sob diferentes perspectivas a exemplo de Nóvoa, 1987; Tenti Fanfani, 2005; Vicentini e Lugli, 2009; Gatti e Barreto, 2009; Oliveira, 2010; Tardif e Lessard, 2014; entre outros.

Tenti Fanfani (2005) alerta que é preciso observar com cautela a sustentação de uma cultura profissional única, pressuposto que acaba por invisibilizar posições minoritárias. Porém, segundo Tardif e Lessard (2014) ainda que o trabalho docente conceba contornos diversos em decorrência do contexto histórico, social, cultural e econômico no qual se inscreve, possui marcas típicas e recorrentes que o tornam passível de algum grau de generalização.

Em comum observa-se que a sua origem encontra-se em uma forma de ocupação secundária, a qual não requeria um arcabouço de conhecimentos específicos para o trabalho. A esse respeito, a pesquisa de Gatti e Barreto (2009, p. 21) sobre professores no Brasil na

contemporaneidade demonstra que o trabalho docente consiste em ocupação principal de 92,8% dos profissionais que compõem a categoria.

No entanto, mesmo diante da estatização do ensino nas sociedades modernas e de sua regulamentação e assento como ocupação principal perduram ainda, em face desta gênese, noções de vocação e sacerdócio as quais, na origem da função de ensinar aludiam a qualidades inatas ao trabalhador, assemelhadas a uma espécie de “chamado” interno, por meio de uma predisposição natural (TENTI FANFANI, 2005). Distanciavam assim o exercício da função da noção de profissão, a qual requer o domínio de determinado conjunto de conhecimentos científicos e formação especializada para desempenho legítimo da função.

Em pesquisa realizada com docentes da América Latina no final do século XX, Tenti Fanfani (2005) demonstrou que as raízes destas noções perduram na identidade de professores que, contraditoriamente, percebem sua atividade laboral como vocação e profissão, concomitantemente. Também a noção de missão, conceito conflitante com a ideia de trabalho remunerado, envolve o ensino (NÓVOA, 1987). Estes são, certamente, aspectos que obstaculizam o processo de profissionalização e constituição de uma identidade profissional robusta à medida que mantém ainda difusa a noção de profissão.

Weber (2003) reitera que a identidade docente forja-se tanto no domínio de saberes específicos e da ampliação de graus progressivos de autonomia e controle sobre o trabalho, quanto na coesão que marca o coletivo, por meio do sentimento de pertença e do compartilhamento entre os pares.

Atualmente no Brasil, segundo Gatti e Barreto (2009) os professores constituem uma categoria relativamente homogênea em termos de formação superior, quesito que articulado à regulamentação para exercício da profissão, confere-lhes um estatuto de reconhecimento social. Ainda assim, a busca por unicidade em torno da constituição de uma identidade profissional e de reconhecimento social do trabalho docente não pode desprezar a desigualdade interna à profissão, a considerar que

O corpo docente apresenta profundas e variadas heterogeneidades, que não só tem a ver com as diferenças de opiniões, avaliações, atitudes e expectativas, todas legítimas em sociedades relativamente complexas e pluralistas; mas também apresenta profundas desigualdades na posição que esses professores ocupam nos espaços sociais em que vivem e nas oportunidades de acesso a bens materiais e simbólicos estratégicos. (TENTI FANFANI, 2005, p. 259, tradução nossa)³

³ *El cuerpo docente presenta profundas y variadas heterogeneidades, que no sólo tienen que ver con las diferencias de opiniones, valoraciones, actitudes y expectativas, todas ellas legítimas en sociedades relativamente complejas y pluralistas; sino que también presentan profundas desigualdades en la posición que dichos docentes ocupan en los espacios sociales en que transcurren sus vidas y en las oportunidades de acceso a bienes materiales y simbólicos estratégicos.* (TENTI FANFANI, 2005, p. 259)

Não há, portanto, como ignorar o corte de classe existente no interior do próprio grupo social, derivado não apenas da desigualdade em termos de capital econômico, mas também de capital simbólico. Segundo Barbosa (1993), as profissões se caracterizariam assim pela forma diferenciada de apropriação do capital cultural, concebido como princípio de hierarquização. Tal viés caracteriza uma correlação de forças e disputa por poder também interna, dado o caráter da profissão como um campo de poder simbólico (BOURDIEU, 2011). Este grau de hierarquização advindo de capital simbólico pode atribuir níveis distintos de reconhecimento e prestígio social tanto a grupos específicos, quanto às escolas determinadas, o que poderia gerar uma estabilidade maior ou menor de seu quadro docente.

Por fim é preciso considerar que, se constituição de uma identidade profissional robusta faz-se não apenas, mas inclusive, na escola – lócus do trabalho cotidiano do professor – sua consecução vincula-se ao fortalecimento do coletivo de profissionais ali circunscritos. Portanto, a recorrente instabilidade do quadro docente, oriunda de elevados graus de rotatividade, pode consistir em obstáculo, ainda que não direto, ao percurso de profissionalização do trabalho docente.

Em suma, a construção teórica até aqui empreendida permite observar que o contexto e o trabalho sobre os quais incide a rotatividade docente expressam marcas coletivas bastante acentuadas, dado seu fundamento nas interações para consecução de finalidades e de um compromisso socialmente definidos.

Assim, olhar para o fenômeno sob o viés do trabalhador, buscando em suas características individuais e em sua relação direta com o trabalho, possíveis fatores explicativos parece insuficiente ante a complexidade explicitada. Embora a decisão que culmina na rotatividade parta dos indivíduos, há como hipótese que o contexto possa produzir algum peso sobre ela. Parece, portanto, que seu prisma restrito ao indivíduo confere uma análise mais linear, quase cartesiana, do fenômeno, a qual impede de observá-lo à luz da correlação de forças que concorre para sua produção.

Possibilita ainda perceber a continuidade como uma condição para o alcance das finalidades desenhadas para a escola e o para o trabalho docente. Portanto, para além da manutenção de quadros docentes completos, fundamentais ao funcionamento adequado da escola, mostra-se essencial garantir níveis elevados de estabilidade destes na escola, sob o risco do não cumprimento de suas funções sociais de forma plena.

Em suma, a rotatividade no âmbito docente desvela-se singular à medida que alude não apenas à saída do profissional de seu local de trabalho e eventual substituição, mas

compromete um fazer contínuo, a longo prazo, sistemático, interativo e coletivo, o qual tem como matéria prima o ser humano.

1.3 O FENÔMENO DA ROTATIVIDADE PROFISSIONAL E SUA SINGULARIDADE NO TRABALHO DOCENTE

Com o objetivo central de compreender o fenômeno da rotatividade profissional incidente sobre o trabalho docente, o percurso traçado para esta pesquisa intencionou, até este ponto, construir um quadro teórico que permita olhar para o fenômeno da rotatividade, em termos de incidência e fatores explicativos, à luz da singularidade requerida.

Este capítulo, por sua vez, dedica-se a um movimento de aproximação gradual com o fenômeno da rotatividade docente.

Para tanto, inicia apresentando-o em sua dimensão mais geral, atinente ao mundo do trabalho, onde constitui-se como objeto de estudo dos campos da administração e do comportamento organizacional, abrangendo enfoque tanto organizacional, voltado às características próprias desta, quanto individual, relacionado às características individuais do trabalhador e aspectos subjetivos como satisfação e qualidade de vida no trabalho.

Na sequência, considerada a prevalência de estudos sobre rotatividade profissional na esfera privada, é salientada a distinção da natureza do serviço público em relação ao serviço privado, a fim de situar a rotatividade de modo coerente com a esfera de incidência, evitando assim possível deturpação da realidade em face da mera transposição de estudos de uma esfera a outra.

Em seguida, dado o recorte espacial da presente pesquisa relacionado à educação pública, são expressos os esforços de pesquisa sobre a incidência do fenômeno no âmbito da administração pública, a fim de observar aspectos conceituais, identificar o enfoque no seu tratamento (organizacional ou individual), observar as variáveis explicativas legitimadas pelo uso e inteirar-se das reflexões conclusivas.

Por fim, é apresentado o referencial teórico e empírico encontrado sobre a rotatividade docente, em particular. Neste ponto é apresentado o percurso metodológico para a realização do levantamento bibliográfico, com fins de asseverar grau de cientificidade e rigor sobre os achados de pesquisa. Em seguida, são explicitados os pontos de aproximação e distanciamento entre as pesquisas, seus aspectos conceituais e metodológicos, a prevalência do enfoque dado à rotatividade docente, seja em relação à escola ou aos docentes, individualmente, bem como os resultados observados.

Este caminho, à luz da totalidade do referencial teórico apresentado nessa pesquisa intenciona balizar a definição de um conceito de rotatividade docente, o qual apoiará a construção do indicador respectivo, bem como tomada de decisão sobre potenciais variáveis

explicativas para o fenômeno, teor do capítulo subsequente, atinente aos aspectos metodológicos da pesquisa.

1.3.1 A rotatividade profissional como objeto de estudo do mundo do trabalho

Historicamente, o fenômeno da rotatividade profissional, próprio do mundo do trabalho encontra, enquanto objeto de discussão, análise e produção do conhecimento científico, seu lócus privilegiado no campo da administração e, mais recentemente, no campo do comportamento organizacional (SIQUEIRA, 2002), observado como produto de contradições sociais e de interesses políticos diversos.

Este entendimento demarca um espaço destinado à análise da rotatividade profissional atrelada ao funcionamento e à produtividade das organizações, bem como sobre as relações estabelecidas entre trabalhador e sua atividade laboral. Decorrem daí duas preocupações prementes para o seu estudo.

A primeira, consagrada pelo campo da administração, relaciona-se à interferência da rotatividade profissional sobre a eficácia, a eficiência e a efetividade⁴ das organizações, tanto no que se refere à continuidade de processos produtivos, quanto no que tange o impacto financeiro decorrente de constante alternância do quadro profissional. Para investigação do fenômeno esta vertente centra-se na dimensão organizacional.

A segunda preocupação, mais presente no campo do comportamento organizacional, ocupa-se em analisar a rotatividade a partir do indivíduo, privilegiando características a ele adjacentes que influenciam no comportamento organizacional. Esta vertente ocupa-se também de dimensões subjetivas tais como satisfação e qualidade de vida no trabalho, observadas como determinantes ao desempenho na organização.

Da compreensão da rotatividade como causa ou efeito de baixo desempenho organizacional, o qual onera inclusive o Estado no que tange o pagamento de benefícios sociais, decorre uma determinação no ordenamento jurídico brasileiro, expresso pela CF/88, a qual atrela a sua ocorrência a um aditivo em termos de contribuição por parte das empresas que obtiverem índices de rotatividade superiores à média no setor.

⁴ Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986) a eficácia está relacionada à adequação entre os meios e os fins. Já eficiência pressupõe a otimização dos recursos disponíveis, ou seja, a relação entre custos e benefícios. Por fim, a efetividade associa-se à relação entre os resultados e a transformação almejada.

Art. 239. A arrecadação decorrente das contribuições para o Programa de Integração Social, criado pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970, e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público, criado pela Lei Complementar nº 8, de 3 de dezembro de 1970, passa, a partir da promulgação desta Constituição, a financiar, nos termos que a lei dispuser, o programa do seguro-desemprego e o abono de que trata o § 3º deste artigo. (Regulamento)

§ 4º O financiamento do seguro-desemprego receberá uma contribuição adicional da empresa cujo índice de rotatividade da força de trabalho superar o índice médio da rotatividade do setor, na forma estabelecida por lei. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Ainda que o princípio proclamado no § 4º, do Art. 239 da CF/88 não tenha sido regulamentado por lei específica, estudos oriundos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) reiteram a preocupação com a mensuração e análise dos efeitos do fenômeno sobre a estabilidade econômica e sistêmica de ocupações no país.

Segundo Nota Técnica (NT n. 43/2013) emitida pela Coordenação Geral de Recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CGFAT), da Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração (SPOA) do MTE esta determinação constitucional, além de possibilitar a ampliação de fonte alternativa de recursos destinados ao Programa Seguro Desemprego, fortalece uma das responsabilidades do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) relacionada à promoção de qualificação profissional. Além disso, consistiria também em elemento indutor da redução da rotatividade por parte das empresas. Calca-se em suposto consenso de que, quanto maior o investimento em treinamento específico de uma entidade, maior será a estabilidade nas relações de emprego. Tal compreensão parece aproximar-se de uma expectativa de profissionalização como vetor da redução de rotatividade no mundo do trabalho.

Ainda assim, segundo publicação recente do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) em parceria com o MTE, a rotatividade profissional consiste em um dos maiores problemas do mercado de trabalho no Brasil, o qual tem gerado, em função das altas taxas de desligamento do mercado formal, significativa elevação dos gastos públicos relacionados ao FAT em razão do decorrente aumento da demanda por políticas públicas tal como o Seguro Desemprego (BRASIL, 2014).

Em termos conceituais, o MTE e o Dieese tomam rotatividade profissional como “rotação no mercado de trabalho entre a situação contratual de admissão ou de desligamento no movimento anual da Rais em relação ao estoque” (BRASIL, 2014, p. 37).

Por tal razão, utilizando-se de um indicador específico e baseando-se nos dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) o MTE calcula, anualmente, a média nacional de rotatividade, tomando-a como referência para análise das situações específicas. De 2003 a

2011 a Nota Técnica supracitada aponta média 35,29% de rotatividade de mão de obra geral no Brasil, inclusive trabalhadores estatutários e trabalhadores do setor privado. Já os estudos do Dieese em parceria com o MTE (BRASIL, 2014) demonstram que a taxa de rotatividade global celetista em 2012 perfaz um total de 64% no país, sendo que, excluídos os casos de desligamento por falecimento, aposentadoria, transferência e demissão a pedido do trabalhador, este percentual apresenta-se em 43,1%.

Diante deste quadro, algumas pesquisas internacionais e nacionais (a exemplo de Campos e Malik, 2008; Sancho et al., 2011; 2012) apresentam esforços para o estabelecimento de parâmetros toleráveis de rotatividade em áreas específicas, os quais demandam estudos longitudinais sobre a incidência do fenômeno.

No entanto, se por um lado aponta-se que baixos níveis de rotatividade profissional denotam bons níveis de administração, paradoxalmente, sua ausência total também é compreendida, em algumas situações, como fator prejudicial em termos organizacionais, uma vez que pressupõe estagnação dos processos de trabalho (INGERSOLL, 2001).

Outro relatório específico do Dieese, o qual também parte da base de dados da Rais, porém no período de 2002 a 2013, estabelece análises sistêmicas sobre a movimentação de empregos no mercado de trabalho formal brasileiro. Toma, em termos conceituais, a rotatividade como “a comparação da movimentação anual em relação ao estoque médio de empregos de cada ano” (BRASIL, s/d, p. 2). Avança em relação à Nota Técnica referida, não apenas mensurando-a como também buscando fatores explicativos. Para tanto, estabelece associações desta variável de interesse com outras quatro variáveis de natureza explicativa: *flexibilidade contratual, atributos pessoais do trabalhador (faixa etária e escolaridade), setores da atividade econômica e estabelecimento que declarou a Rais*.

No entanto, a despeito da importância de mensuração do quadro geral de rotatividade profissional, segundo Ingersoll (2001), analistas observam que as consequências do fenômeno e das necessárias substituições diferem em relação à natureza da organização e do trabalho desenvolvido, sendo particularmente prejudiciais onde há a exigência de ampla interação e coesão entre os trabalhadores, tal como ocorre na escola, conforme sustentado nas duas partes iniciais deste referencial teórico.

Compreender o fenômeno da rotatividade profissional requer, portanto, na sua anterioridade, conhecer a natureza das relações sociais sobre a qual incide, sejam de ordem pública ou privada, e ainda, aproximar-se de sua incidência no campo específico. Assim, a construção textual subsequente intenciona observar, de modo geral, as marcas do serviço na esfera pública e sua distinção da esfera privada e os esforços de pesquisa sobre o fenômeno no

âmbito do serviço público e sua singularidade no campo da educação escolar e do trabalho docente.

Esse percurso visa à constituição um lastro explicativo que permita dar robustez a um cenário teórico ainda escasso em termos de produção do conhecimento científico o qual, do ponto de vista metodológico, auxilia nas escolhas efetivadas bem como na diminuição da possibilidade de equívocos decorrentes de generalizações no tratamento do objeto, selecionando assim aspectos mensuráveis e explicativos ao fenômeno adequados à sua singularidade.

1.3.2 Marcas distintivas da esfera pública sobre as relações trabalho: subsídios à ótica de análise do fenômeno da rotatividade profissional

O caminho para a compreensão de um fenômeno subjacente ao mundo do trabalho, tal como a rotatividade docente, requer a compreensão da natureza das relações sociais da esfera sob a qual se assenta. Parece oportuno, assim, distinguir, em primeira instância, a natureza do trabalho que ocorre na esfera pública daquele que ocorre na esfera privada já que o ordenamento que a chancela e as relações sociais de trabalho e de poder subjacentes também carregam marcas distintivas.

Para Poggi (1981) a relação entre público e privado e suas formas de estabelecimento na distribuição de poder dentro de um território marcam a própria constituição do Estado Moderno. O Estado Moderno contemporâneo tem, portanto, como finalidade mister a regulação da vida em sociedade, considerando as relações de poder que se instauram em seu interior.

Para Weber (1994) o Estado, tomado como aparelho burocrático, possui uma ossatura própria e opera o poder a partir da detenção do monopólio legítimo da violência, advindo de um processo de reconhecimento de autoridade de caráter racional legal, ou seja, “[...] baseado na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação” (Weber, 1994, p. 141).

Este Estado racional demandaria, portanto, uma forma também racional de organização, a qual opera através da burocracia, tipo ideal construído por Weber.

A burocracia, dentre outros aspectos, apresenta características como a impessoalidade e a ação baseada na racionalidade, a hierarquia vinculada aos objetivos e fins da instituição e o conhecimento e a organização a partir das normas e regras. (SOUZA; MOREIRA, 2016, p. 14)

Passa então o Estado a constituir-se por um sistema complexo e abstrato, pautado em normas e regras estatuídas em texto constitucional, o que despersonaliza o poder e evidencia a coisa pública (WEBER, 1994). A forma racional-burocrática de organização do Estado e dos serviços públicos assinala, assim, a necessidade de um corpo funcional que atue em decorrência do reconhecimento da dominação racional-legal. Desta natureza do serviço público decorre a existência de uma moral profissional específica, atrelada à regulamentação por estatuto próprio (SUPLOT, 1995).

Quanto às relações de trabalho no âmbito privado, celebradas por contrato, Supiot (1995) alerta que ficam submetidas à lógica de mercado. Para o autor, a distinção entre estas esferas alonga-se, para além das relações de poder, para as questões de remuneração e de tempo destinado ao trabalho.

Em relação à remuneração, alega que o estatuto público aparta as relações de trabalho correspondentes da lógica comercial. Como consequência, salvaguarda a remuneração da ideia de lucro, inerente ao âmbito privado e o próprio trabalho de uma condição de objeto passível de negociação. Além disso, sua relação com o tempo não é finita como no contrato privado, explicitando uma estabilidade que corresponde à perspectiva de continuidade e de previsibilidade de evolução, em termos de remuneração.

As relações de poder são mediadas também de formas distintas. Para Supiot (1995), o estatuto profissional legitima relações mais complexas de trabalho que, ainda que subordinadas a uma hierarquia determinada, devem estar igualmente comprometidas com o interesse público, associado ao asseguramento de direitos que não podem ser violados ou concebidos como privilégios.

Já a relação com o poder no âmbito privado é marcada por uma perspectiva binária e assimétrica em que a consciência profissional submete-se à obediência ao empregador para prestação de serviço ao cliente. Exige assim, para continuidade administrativa, que a atividade dos trabalhadores se oriente em função da obediência em relação aos detentores do poder. Difere, portanto, da relação de obediência inerente ao serviço público, pautada no reconhecimento de obrigações decorrentes de um estatuto legal que abarca regras racionalmente estabelecidas (WEBER, 2013).

Este aspecto torna-se particularmente relevante se observado o caráter simbólico da dominação apresentado por Bourdieu (2011). Segundo Jessé Souza, “Bourdieu parte do pressuposto de que toda sociedade constrói mecanismos mascaradores das relações de dominação que são operantes em todas as dimensões sociais.” (2006, p. 47). A esta conotação menos explícita de dominação o autor aponta seu caráter simbólico, dado forjar-se sobre o *habitus*, o que pode levá-lo a apresentar-se como natural e indiscutível aos sujeitos. Deste ponto é possível reafirmar que, ainda que o dominado reconheça a autoridade, pode ele próprio não possuir a consciência sobre sua condição de dominado o que, em certo grau, se põe como necessário à relação de dominação.

Ainda que o esforço em distinguir a esfera pública da esfera privada de trabalho dê-se, de modo breve, a partir deste ponto é possível supor que tentativas de comparação direta ou de mera transposição de um contexto ao outro fragilizam as possibilidades de análise sobre o trabalho desenvolvido e as relações sociais adjacentes.

Em seus estudos Supiot (1995) demonstra os efeitos de tentativas de equivalência entre as duas esferas, relativos à rejeição e ao mimetismo.

Sobre a rejeição, resultante da comparação direta entre setor público e privado, o autor salienta que a ideia de concorrência ignora os limites do setor público em comparação ao livre mercado sob o qual se submete o setor privado. Tais limites balizam-se, especialmente, pelo compromisso com o atendimento igualitário a todos os sujeitos, posto que formal e igualmente titulares de direitos, pelas restrições orçamentárias e pela rigidez em termos de controle financeiro, já que opera com aporte de fundo público. Essa comparação direta tem como consequência o desfavorecimento do setor público, ignorando o seu lugar frente ao funcionamento da estrutura do Estado e impulsionando, por vezes, o processos de mimetismo social.

O mimetismo, por sua vez, é caracterizado pela incorporação direta de procedimentos e formas de organização próprias de uma esfera a outra. Com efeito, quando da importação de pressupostos estatutários para o setor privado imputa à empresa privar-se de sua “alma”, a geração de lucro. Por outro lado, quando a cultura empresarial é assumida pelo setor público interfere inclusive em sua natureza, uma vez que altera as relações com o poder, com o dinheiro e com o tempo de trabalho, aludindo às relações individuais de subordinação, desestabilização dos coletivos de trabalho e descontinuidade.

Em termos de identidade profissional, Supiot (1995) salienta que este processo acaba por produzir uma ambivalência. De um lado, solapa a constituição das consciências profissionais das diferentes categorias quando, sentindo-se desvalorizadas, absorvem as

demandas do mercado ou, ao contrário, propulsiona a luta pela reafirmação de valores inerentes ao espírito do serviço público por meio de representações sindicais que auxiliam no fortalecimento das identidades profissionais.

De todo modo, a explicitação de implicações subjacentes a um tratamento igualitário, a despeito da natureza própria da esfera pública, permite refletir sobre a adequação ou não de perspectivas generalizantes de tratamento a objetos de pesquisa que provenham de esferas distintas.

Diante do exposto, ainda que a produção teórica sobre rotatividade profissional seja amplamente difundida em estudos sobre sua incidência na esfera privada, parece inadequada a transposição direta destes estudos para a compreensão do fenômeno no âmbito público. Tal percepção justifica-se pelo entendimento de que, ainda que as formas de mensuração possam ser equivalentes e algumas aproximações sejam possíveis, a natureza distinta das relações entre os sujeitos e destes com o trabalho e suas finalidades parecem demandar um importante grau de ressignificação, sobretudo em termos explicativos e de análise de seus efeitos.

No que se refere à educação pública, em particular, essa transposição poderia acarretar um processo de deturpação da própria função social da escola e das finalidades e natureza singular do trabalho docente.

Assim, considerando a escassez de produções científicas sobre a rotatividade docente no Brasil e o recorte espacial da presente pesquisa, relacionado à educação pública, a continuidade deste percurso teórico visa consubstanciar as análises observando o tratamento dispensado ao fenômeno da rotatividade profissional no âmbito da administração pública, a fim de identificar aspectos conceituais, o enfoque em seu tratamento (organizacional ou individual), as variáveis explicativas legitimadas pelo uso e, ainda, inteirar-se de seus achados e conclusões.

1.3.3 Aproximações com o recorte espacial da pesquisa: o fenômeno da rotatividade como objeto de análise no contexto do serviço público

Como já sinalizado anteriormente, o fenômeno da rotatividade profissional constitui objeto de estudo frequente no campo da administração geral e do comportamento organizacional. Assim, esforços recorrentes são direcionados para compreendê-lo tanto no contexto de funcionamento das organizações do setor privado, com vistas à redução de custos e o desenvolvimento de estratégias de fixação e de recrutamento de trabalhadores que

culminem na otimização da produtividade, quanto na perspectiva individual dos trabalhadores, observando aspectos psicológicos e comportamentais associados ao fenômeno.

No entanto, a partir de levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, verifica-se que seu assento no âmbito da administração pública brasileira revela-se menos recorrente e tem maior frequência na área da saúde, sendo composto por sete produções acadêmicas: Campos e Malik, 2008; Medeiros et al., 2010; Sancho et al., 2011/2012; Linhares, 2014; Paranaíba, 2014; Torres, 2015; e Diógenes et al., 2016.

Em termos conceituais, ainda que tratando do mesmo objeto, tais estudos expressam definições diferentes de rotatividade profissional. Deste modo, no estudo realizado por Medeiros et al. (2010, p. 1522) a rotatividade é concebida como a “proporção de empregados que deixam a organização”. Em Sancho et al. (CHIAVENATO, 2000 apud SANCHO et al., 2011;2012, p. 432) é apresentada como “fluxo de entrada e saída de trabalhadores, ou melhor, a flutuação de pessoal entre uma organização e o seu ambiente”. Para Linhares (2014, p.16), a rotatividade é tomada como “saída voluntária do servidor empossado no cargo”. Paranaíba (2014) a observa em sua dimensão de intenção de rotatividade, tomada como “probabilidade subjetiva de deixar a organização no futuro próximo” (MOWDAY; PORTER; BOIS, 1982 apud Paranaíba, 2014, p.119). Para Diógenes et al. (2016) o conceito de rotatividade atrela-se à “suspensão da condição de membro participante de uma organização por parte de um indivíduo que recebia compensação monetária desta” (MOBLEY, 1992, p. 30 apud DIOGÉNES et al. 2016, p. 153), podendo dar-se de modo voluntário ou involuntário.

Dentre os estudos levantados, em termos conceituais, destacam-se os esforços de Torres (2015) os quais apresentam uma tentativa mais detalhada de definição do fenômeno, tomando-o como construto. Com base em arcabouço teórico internacional, o autor sistematiza alguns dos conceitos mais frequentes na literatura associados à rotatividade, sendo estes: *1.rotatividade efetiva*, associada ao movimento de saída do trabalhador de um sistema, seja voluntariamente ou não; *2.mobilidade*, caracterizada pela não ruptura em termos de saída em definitivo de um sistema, mas mudança de uma organização a outra com permanência de conexão entre as organizações (ressalta que esta forma de rotatividade é particularmente objeto de estudo internacional de carreiras públicas e docentes); *3.retenção*, relacionada à capacidade da organização reter o trabalhador; e *4.intenção de sair* e *5.intenção de permanecer*, sendo estes conceitos associados a uma dimensão mais subjetiva do fenômeno, a qual tem assento, em especial, no campo do comportamento organizacional.

Se tomada como referência esta categorização dos conceitos associados à rotatividade, pode-se afirmar que os estudos encontrados na literatura brasileira sobre rotatividade na esfera

pública dividem-se em observá-la na sua dimensão de “rotatividade efetiva”, relativa à saída dos trabalhadores (CAMPOS e MALIK, 2008; MEDEIROS et al., 2010; SANCHÓ et al., 2011;2012; LINHARES, 2014) e de intenção de sair ou de permanecer (PARANAÍBA, 2014; TORRES, 2015; DIÓGENES et al., 2016).

A despeito das conceituações e enfoques distintos a singularidade destes estudos, é marcada pelo entendimento da rotatividade não somente como geradora de custos – os quais, neste caso, oneram a máquina pública – mas, essencialmente, como obstáculo ao funcionamento adequado do aparato estatal ou, mais diretamente, à materialidade de um programa ou serviço social vinculado a um direito, tanto em termos de oferta quanto de continuidade. Articulam a questão da continuidade dos processos de trabalho e a necessidade de estabelecimento de vínculo com os titulares do direito à garantia de maior qualidade dos serviços prestados.

Em grande parte, apoiam-se em teorias que sustentam o campo da administração pública, tomada como uma forma particular de administração e sua derivação no que tange a gestão de pessoas, associando-o à função social do trabalho desenvolvido. Distanciam-se então de processos de mera transposição dos aspectos da realidade na esfera pública, submetidos à análise de teorias que privilegiam a dimensão privada. No entanto, cabe destacar que os estudos que se dedicam à intenção de rotatividade buscam aporte também na teoria proveniente do campo do comportamento organizacional.

Paradoxalmente, parcela significativa dos estudos oriundos da área da saúde tomam como referência teórica pressupostos atinentes à administração geral, os quais dedicam-se à pensar o fenômeno sob a ótica da empresa privada e do compromisso com a geração de lucro. Alguns deles dedicam-se não apenas a mensurar o fenômeno, mas também estabelecer ou reiterar “parâmetros toleráveis”, a fim de basilar a análise dos achados de pesquisa. Para além das parametrizações distintas, importantes à compreensão do fenômeno, partem do consenso de que altos níveis de rotatividade profissional constituem obstáculos à qualidade do serviço prestado. Em contrapartida, expressam que o nível ideal de rotatividade é aquele em que a instituição possa reter os “colaboradores” de qualidade, tomados na literatura gerencial como “talentos”, substituindo aqueles que apresentam baixo desempenho organizacional. Tal entendimento, que assemelha-se, em grande peso, à lógica da esfera privada, parece decorrer da origem celetista de densa parte dos vínculos de trabalho observados na administração pública no setor da saúde.

Segundo dados apresentados pelo Dieese em parceria com o MTE (BRASIL, 2014), a rotatividade dos empregados celetistas que atuam na administração pública brasileira remete à

taxa global de 47,7% observada 2012. Em termos de média, os dados apresentados entre os anos de 2003 a 2012 perfazem-na em 38%, valor aproximado da mediana encontrada, atinente à 35,35%. Tem, portanto, um grande peso na rotatividade do setor público onde há dualidade entre contrato e estatuto.

Da dualidade estabelecida para a materialidade de um direito vê-se emergir, no contexto de discussão científica sobre a rotatividade, uma profusão de princípios oriundos de ambas as esferas, ora com maior peso na perspectiva de continuidade e qualidade do serviço prestado, ora com maior enfoque nos custos.

Em termos metodológicos, a maioria dos estudos levantados apresenta abordagem quantitativa, sendo que um apresenta abordagem qualitativa (LINHARES, 2014).

No que tange o enfoque, mesmo aqueles que observam o fenômeno na dimensão mais subjetiva da intenção de rotatividade, partem também da seleção de variáveis atinentes à organização, visando testar seu potencial explicativo.

Entre os que se propõe observar a intenção de rotatividade, vê-se uma predisposição à análise de sua relação com a satisfação do indivíduo no trabalho, dado o aporte teórico e empírico internacional que a consagra, mesmo que reconhecida sua relação com o contexto organizacional e social em que se insere (CAMPOS; MALIK, 2008). Ainda assim, os fatores individuais (demográficos) não constituem centralidade nestas pesquisas, as quais apresentam, com maior recorrência, variáveis associadas à organização. Em relação aos resultados, o estudo de Paranaíba (2014) demonstra que a variável *satisfação no trabalho*, no que se refere à *remuneração* e à *possibilidade de promoção*, tem influência direta sobre a intenção de permanecer ou sair. No entanto, explicita que o principal fator preditivo remete-se às *características do trabalho*, as quais abrangem *autonomia*, *sentido do trabalho*, *devolutiva*, etc. A pesquisa de Torres (2015) demonstra que o *conflito entre trabalho e família* e a *percepção de justiça organizacional* interferem diretamente sobre a incidência do fenômeno. Por fim, Diógenes et al. (2016) demonstra um peso acentuado da *percepção de suporte organizacional* em relação à intenção de rotatividade, explicitando correlação negativa com *sobrecarga do trabalho*, *suporte material*, *gestão de desempenho* e, com especial relevância, *ascensão*, *promoção* e *salário*. Com exceção do estudo de Torres (2015), o qual não encontrou achados significativos entre intenção de rotatividade e dados demográficos (individuais), os demais observaram uma regularidade apenas entre *idade* e *tempo de serviço* sobre a intenção de sair ou permanecer. Assim, demonstram que, quanto menor a idade e o tempo de serviço, mais sujeitos à intenção de saída estão os trabalhadores.

Há ainda as pesquisas que observam o fenômeno sob a ótica da saída dos

trabalhadores. Entre estas, Campos e Malik (2008) expressam o *prestígio da instituição* como determinante à rotatividade, ocupando espaço central entre os achados de pesquisa, seguido das variáveis *capacitação*, *distância* e *disponibilidade de materiais para o trabalho*. Os estudos de Medeiros et al. (2010) e de Linhares (2014) apresentam resultados similares, relacionando a rotatividade à *precarização dos vínculos empregatícios*, *fragmentação da formação*, *estilo da gestão*, *ausência de vínculo com a comunidade* e *más condições de trabalho*. Por fim, o estudo de Sancho et al. (2011;2012) objetiva a mensuração do fenômeno e o estabelecimento de parâmetros para a área, não propondo-se à busca de fatores explicativos. Ainda assim, ao medir a rotatividade por vínculo empregatício, consegue observar uma incidência maior sobre os vínculos não estatutários, o que conclui como produto da precarização dos trabalhos em face da instabilidade dos contratos.

O panorama constituído por estes estudos permite observar que fatores associados à organização e às condições de trabalho a ela subjacentes tem um grande peso sobre a rotatividade no serviço público. Tal elemento ratifica a escolha da escola como unidade de análise da presente pesquisa, que propõe partir de algumas de suas características e das condições de trabalho docente operadas para tentar compreender seu potencial explicativo sobre a rotatividade docente. Reitera também o aporte teórico em consonância com a natureza do trabalho realizado, bem como do campo de origem.

1.3.4 A singularidade da rotatividade docente: a produção do conhecimento científico sobre o objeto de pesquisa

Demarcados os tensionamentos sobre suas finalidades, a função social da escola e a natureza singular do trabalho docente, subjacentes às relações de trabalho no serviço público, no âmbito da educação a rotatividade profissional relaciona-se, em especial, à rotatividade docente. Esta marca justifica-se pelo reconhecimento da responsabilidade direta destes profissionais com a materialização do direito constitucional à educação, tomado em sua dimensão mais atual da aprendizagem (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

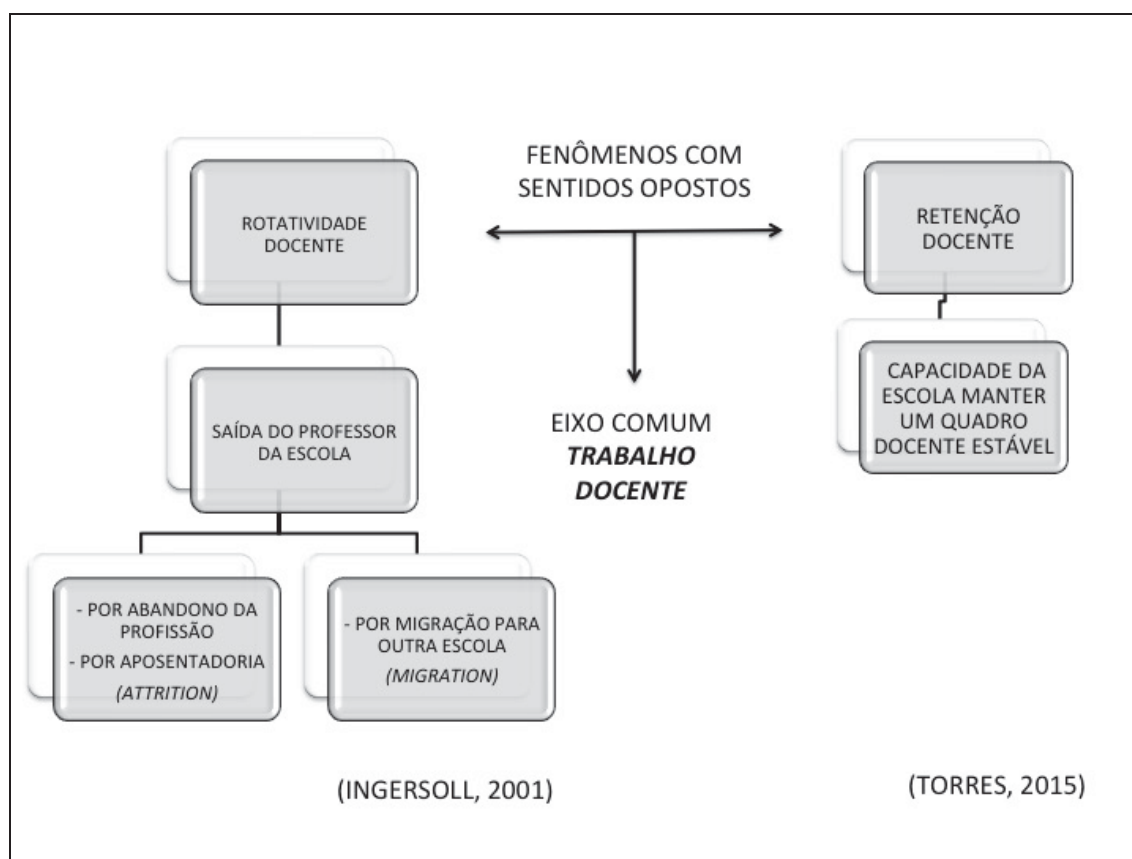
Em termos conceituais, segundo Ingersoll (2001) a rotatividade docente atrela-se à saída dos professores de seus postos de trabalho, podendo dar-se em caráter voluntário ou involuntário e, via de regra, pressupõe substituição. Tal entendimento alinha-se à definição de rotatividade efetiva observada no estudo de Torres (2015).

No entanto, Ingersoll (2001) ressalta que pesquisas frequentes sobre a rotatividade

docente, oriundas do contexto internacional, tem-na observado prioritariamente sob a dimensão da saída da profissão (*attrition*), seja por abandono ou aposentadoria. Ignoram assim os dados referentes à rotatividade marcada pela saída do professor de uma escola para entrada em outra já que esse movimento, denominado migração (*migration*), não afeta o quadro sistêmico de ocupações. Esta dimensão foi também citada nos estudos de Torres (2015), que situa-a em uma condição menos importante, denotando sua frequência mais comum nas produções do serviço público e do trabalho docente.

Embora sua ocorrência seja visível no contexto escolar, a compreensão da rotatividade docente imbrica-se tanto aos fenômenos que a compõe (saída, migração docente e abandono da profissão) quanto a um fenômeno circunvizinho, a retenção docente, tomada como a capacidade da escola manter um quadro estável (TORRES, 2015). Este é, portanto, um fenômeno próximo, porém de sentido oposto à rotatividade já que, enquanto altos graus de retenção são desejáveis, para a rotatividade, o esperado é que sua incidência seja minimizada. Tal distinção encontra-se sintetizada na Figura 1.

FIGURA 1 – CONCEITOS DE ROTATIVIDADE E RETENÇÃO DOCENTE



FONTE: A autora (2018).

Em geral, estudos sobre retenção do quadro docente buscam compreendê-la a partir de elementos associados tanto à decisão do professor em permanecer na mesma escola por um tempo contínuo, quanto de elementos organizacionais e sistêmicos que influem nesta decisão. Via de regra, apresentam como eixo central à análise, aspectos atinentes à valorização profissional e às condições de trabalho docente (SARAIVA, 2015; PEREIRA JÚNIOR, 2017).

Já Saraiva (2015), adensando a estes elementos a noção de território, explicita que escolas inseridas em territórios de alta vulnerabilidade social tendem a garantir menos a permanência de seu quadro se comparadas à escolas com baixa vulnerabilidade, chegando à conclusão de que os docentes que ali atuam não ultrapassam seis anos de permanência na mesma escola.

É possível, assim, observar que, ainda que rotatividade e retenção docente caracterizem-se como fenômenos articulados na prática, já que orbitam em torno de um eixo comum – o trabalho docente – cada um destes é passível de distinção para efeitos de análise e compreensão quando tomados individualmente como objeto de estudo.

Importante ainda distinguir rotatividade de outro fenômeno que incide sobre o trabalho docente, tal seja o absenteísmo docente. Este, por sua vez, relaciona-se à falta pontual do profissional ao trabalho, seja por motivo de doença, patologia profissional, legal ou compulsório (BASSI, 2010).

Este esforço em distinguir o objeto da pesquisa advém do interesse de tornar explícita sua delimitação, possibilitando assim minimizar aspectos conceituais difusos que fragilizem sua compreensão.

Deste modo, o quadro teórico até então levantado contribui para a definição conceitual de rotatividade docente assumida nessa pesquisa, apoiando-se em dois pressupostos.

O primeiro diz respeito à função social da escola e à especificidade do trabalho docente. Diante do lastro explicativo construído é possível inferir que a incidência de graus elevados de rotatividade, sejam provenientes da saída por abandono da profissão, aposentadoria ou por migração de uma escola para outra, produzem efeitos similares sobre a operacionalização da sua função social e das relações sociais de trabalho em seu interior. Portanto, não seria adequado ignorar qualquer uma das dimensões que a abarcam.

O segundo diz respeito ao objetivo principal da pesquisa, relacionado à compreensão do fenômeno no contexto público da Educação Básica. Distingue-se, portanto, de estudos que objetivam produzir um balanço geral e sistêmico das ocupações, a exemplo daqueles provenientes do MTE (BRASIL, 2013), do MTE em parceria com o Dieese (BRASIL, 2014)

e do Dieese (BRASIL, s/d), anteriormente citados, para os quais importa apenas a rotatividade na dimensão da saída, excluída a análise sobre migração.

Essa pesquisa assume, assim, como referência o conceito global de rotatividade docente apresentado por Ingersoll (2001), que a observa em termos gerais de saída, incluindo saída da profissão, aposentadoria e migração. Um fato importante neste processo remete-se à suposição de substituição ante a saída, já que a rotatividade é prejudicial não apenas pelas saídas e alternâncias no quadro, mas também pela brecha que abre para a existência de vagas não cobertas. Esta compreensão será importante, posteriormente, no processo de seleção do indicador mais adequado para medição do fenômeno.

Como previamente observado, a rotatividade profissional como objeto de estudo dos campos da administração e do comportamento organizacional apresenta vertentes distintas para sua compreensão, às quais correspondem unidades de análise também distintas. Uma, com enfoque na organização, busca fatores explicativos para a incidência do fenômeno. A outra, partindo da dimensão individual, privilegia a análise de características dos trabalhadores que possam influenciar no comportamento e no desempenho organizacional, frequentemente associadas a elementos como satisfação e qualidade de vida no trabalho.

No que tange a rotatividade docente, Ingersoll (2001) assinala a prevalência da dimensão individual, explicitando um corpo teórico de saliente magnitude que busca fatores explicativos para sua incidência em características do próprio professor, a fim de categorizar um perfil com maior predisposição a deixar a profissão. Segundo o autor, apoiando-se na sociologia das organizações e do trabalho para discussão sobre rotatividade docente no contexto educacional estadunidense, esta é uma perspectiva que requer retomadas.

A perspectiva teórica dessa análise, extraída da sociologia das organizações, das ocupações e do trabalho, sustenta que o problema do professor e, por sua vez, os problemas de pessoal escolar não podem ser totalmente compreendidos sem examinar de perto a rotatividade a nível da organização (INGERSOLL, 2001, p. 500-501, tradução nossa)⁵

Destaca que, embora as pesquisas que delimitam fatores explicativos da rotatividade associados às características individuais dos professores tenham sido importantes para compreensão do fenômeno, a omissão de outros fatores explicativos, relacionados à

⁵ *The theoretical perspective of this analysis, draw from the sociology of organizations, occupations, and work, holds that teacher turnover and, in turn, school staffing problems cannot be fully understood without closely examining turnover at the level of the organization.* (INGERSOLL, 2001, p. 500-501)

características das escolas e das condições organizacionais tem sido prejudicialmente ignoradas, levando à exploração do fenômeno como algo isolado do seu contexto de origem.

Situa que este panorama acaba por conformar a escola como vítima de tendências demográficas e ignorar a possibilidade de uma concentração elevada de rotatividade em tipos particulares de escola. Para o autor, a identificação de fontes organizacionais de alta rotatividade de seus profissionais permitiria observar não apenas problemas de pessoal, mas especialmente fragilidades na consecução das finalidades da escola e em termos de coesão da equipe.

Desse modo, Ingersoll (2001) mensura e analisa o fenômeno em escolas públicas e privadas no contexto estadunidense, investigando o potencial explicativo de fatores relacionados às *características da escola* e às *condições organizacionais* subjacentes. Como taxa global encontra 13,2% de rotatividade. Em relação aos fatores explicativos selecionados, demonstra imputarem um peso sobre a incidência de rotatividade, controladas as variáveis idade e tempo de atuação, as quais demonstram significância de resultados para os professores com menos de 30 anos e com mais de 50 anos.

Em se tratando das características observáveis da escola, o autor destaca que seu porte consiste em variável chave para explicação do fenômeno, encontrando taxas de rotatividade mais elevadas em escolas pequenas. Também a localização foi determinante, sendo que tanto escolas rurais quanto escolas com altas taxas de pobreza tendiam a ser mais propensas à sua incidência. Comparando escolas públicas e privadas, encontrou maiores taxas de rotatividade no segundo caso, inclusive se comparadas às escolas públicas de pequeno porte e/ou com altas taxas de pobreza, as quais adensavam graus elevados de rotatividade. Observou também que os professores das escolas privadas achavam-se mais propensos a migrar para escolas públicas do que o inverso. (INGERSOLL, 2001).

Interessante observar que seu estudo avança, alcançando graus de detalhamento no que se refere à relação entre condições organizacionais e rotatividade. Tal preocupação se dá pela hipótese de que a coesão interna e entre escola e comunidade, mesmo em situação de pobreza, produz efeitos positivos sobre a incidência do fenômeno. Neste ponto, a rotatividade demonstrou relação com elementos menos objetivos, coletados por meio da declaração dos professores de justificativa para sua saída. Foram observadas relações entre a rotatividade e o *grau de conflito interno à escola*, a *mediação de problemas de indisciplina discente*, o *nível de apoio administrativo* e *graus de autonomia e participação no processo de tomada de decisão*.

Há que ressaltar que, mesmo que não seja este um objetivo da presente pesquisa, dado

o necessário recorte, tem-se esta como uma relação que não pode ser ignorada. A despeito de sua não contemplação, é reconhecida a possibilidade de relação entre rotatividade e formas diferenciadas de gestão escolar, uma vez que, como explicitado anteriormente, esta tensiona em graus distintos o trabalho docente e as relações de poder inerentes à escola. Ainda que omitida, tal análise, nesse momento, parte-se do entendimento de que constantes alternâncias no quadro docente de uma escola produzem efeitos proeminentes sobre a construção coletiva e a efetivação de um projeto educativo comum, geridos política e pedagogicamente no interior da escola, e também sobre o próprio processo de profissionalização docente, dada a natureza política e social da função.

Interessante observar que mesmo estudos sobre história da profissão docente no Brasil atribuem à mobilidade dos professores, através de sucessivas transferências entre escolas, uma marca da própria constituição da carreira docente (VICENTINI; LUGLI, 2009). Explicam que, ao final do século XIX, os professores, em especial em São Paulo, escolhiam as escolas onde lecionariam a partir da pontuação acumulada na sua carreira, de acordo com a valoração creditada à escola de origem. Esta pontuação estaria associada à distância da escola em relação aos centros urbanos.

Iniciar a carreira em escolas isoladas, nas regiões rurais para daí acumular “pontos” e acumular sucessivas transferências de unidade, até chegar a Grupos Escolares mais próximos da capital compôs, assim, a estrutura típica da carreira de um docente desde finais do século XIX e ainda hoje marca, de certa forma, o percurso profissional da categoria em São Paulo. Trata-se de um longo acúmulo de pontos e condições para o avanço em direção à escola na qual o professor finalmente considerasse suas aspirações satisfeitas. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 217)

Tal processo acabava por produzir um grau bastante elevado de rotatividade docente nas escolas mais isoladas, nas regiões rurais. Além disso, produziria uma hierarquização entre as escolas e, portanto, elevaria o grau de prestígio social desta e dos professores que nela trabalhavam. Este seria então um fator de fortalecimento ou obstáculo ao processo de profissionalização docente, dada sua vinculação com graus elevados de reconhecimento social.

Se cotejada tal conclusão aos achados de pesquisa no serviço público em Campos e Malik (2008), é possível observar que a questão do prestígio da organização, ainda hoje, apresenta uma relação direta com baixas taxas de rotatividade profissional.

Segundo Pereira Júnior e Oliveira (2016), os diretores escolares apontam que a rotatividade docente consiste em um dos problemas atuais salientes a serem enfrentados em

32,6% das escolas públicas brasileiras. Pereira Júnior (2017) afirma ainda que a sua incidência consiste em fator associado às condições de trabalho docente na Educação Básica.

Contudo, apesar dos esforços expressos em estudos internacionais para compreensão do tema em contextos específicos (a exemplo de Ingersoll, 2001; Johnson, Berg, Donaldson, 2005; e Grissom, 2011), tal como verificado no serviço público, no cenário educacional brasileiro o assunto consiste em elemento ainda pouco explorado em termos de pesquisa científica.

Esta constatação, advinda do levantamento de produções científicas realizado nessa pesquisa, seja em forma de teses e dissertações ou ainda, artigos divulgados em periódicos científicos é corroborada por Cunha (2015):

Embora haja considerável produção bibliográfica internacional sobre o tema, não foram verificados no Brasil estudos que explorem, de maneira sistemática, os padrões de rotatividade de professores na rede pública de ensino [...]. (p. 18)

Assim, asseverada a necessidade deste levantamento, o caminho metodológico efetivado ante a delimitação do escopo de pesquisa iniciou-se pela definição de palavra-chave para busca. O primeiro descritor definido foi “rotatividade profissional”.

Em seguida, elencou-se como objeto de pesquisa artigos publicados em periódicos científicos e que, portanto, denotam rigor em termos de produção acadêmica, além de dissertações e teses produzidas no interior de programas de pós-graduação de universidades brasileiras, tomadas como espaço privilegiado para construção do conhecimento científico.

Para tanto, foram consultados, por meios digitais, repositórios de universidades brasileiras, o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a base de periódicos científicos *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), o *Sistema de Información Científica Redalyc* (*Red de Revistas Científicas de América Latina e El Caribe, España e Portugal*), a *Scientific Periodicals Eletronic Library* (Spell) e o recurso *Google Acadêmico*.

Em seguida, foram elencados alguns critérios que permitiram refinar a busca em bancos de dados e repositórios digitais, de forma intencional e planejada, diante do amplo universo para análise.

O primeiro deles remeteu à seleção de pesquisas realizadas no Brasil que evidenciassem centralidade em termos de estudo sobre o fenômeno, posto que muitas ocorrências tomavam a rotatividade profissional de modo periférico. O panorama levantado,

ainda com enfoque sobre a rotatividade profissional em sua forma mais ampla, consistiu em importante subsídio para uma aproximação com a produção científica sobre o tema.

Filtro subsequente foi então aplicado buscando organizar o repertório de produções encontradas em dois blocos: produções que tomassem a rotatividade como objeto de análise no âmbito privado e produções que a observassem enquanto objeto de análise no âmbito público. Tal organização justificou-se pela compreensão da natureza distinta nas relações de trabalho estabelecidas entre estes dois espaços (SUPIOT, 1995). Deste ponto do levantamento originou-se a seleção das pesquisas que observavam o fenômeno no âmbito do serviço público, compostas por Campos e Malik, 2008; Medeiros et al., 2010; Sancho et al., 2011;2012; Linhares, 2014; Paranaíba, 2014; Torres, 2015; e Diógenes et al., 2016, as quais foram apresentadas em capítulo anterior .

No entanto, ante a escassez de produções localizadas que tratassem especificamente de rotatividade docente, optou-se por realizar novas buscas utilizando outros descritores, sendo estes: rotatividade docente, *turnover*, *teacher turnover*, *migration*, *attrition*, abandono da profissão e evasão docente.

Em seguida, fez-se a seleção de produções relacionadas especificamente à rotatividade docente, ainda que, na origem, tivessem sido produzidas em áreas do conhecimento distintas à educação. Esse passo vislumbrou proximidade definitiva com o objeto da pesquisa. Vale destacar que nenhum dos estudos sobre o fenômeno no âmbito privado estava relacionado à rotatividade docente, em particular. Portanto, o escopo de análise sobre a rotatividade docente foi particularmente encontrado naqueles categorizados como provenientes da esfera pública.

O resultado deste levantamento, totalizado em sete produções, encontra-se sistematizado no Quadro 1.

QUADRO 1 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE ROTATIVIDADE DOCENTE NO BRASIL

Área	Documento/Instituição	Autoria/Ano
Educação	Artigo científico	Pereira Júnior; Oliveira, 2016
	Tese de doutorado – PUC/RJ	Cunha, 2015
	Artigo científico – PDE/UEL	Azevedo, 2012
	Dissertação de mestrado – PUC/SP	Silva, 2007
Administração/Economia	Artigo científico	Siqueira; Alves, 2016
	Dissertação de mestrado – USP	Kasmirski, 2012
	Dissertação de mestrado – USP	Duarte, 2009

FONTE: A autora (2018).

Em geral, as pesquisas sobre rotatividade docente foram produzidas sob a chancela do campo da educação, a exemplo de Pereira Júnior e Oliveira, 2016; Cunha, 2015; Azevedo, 2012; e Silva, 2007, da administração, referente à Siqueira e Alves, 2016 e da economia, com Kasmirski, 2012; e Duarte, 2009. Tal classificação deu-se com base na ideia de que sua gênese imprime marcas próprias ao fenômeno investigado. Todos os estudos realizados no âmbito da educação, mesmo que recorrendo à teorias externas ao campo, resguardam articulações, em graus distintos, destas com referenciais teóricos e empíricos que marcam a singularidade do trabalho docente e da função social da escola. Já os estudos oriundos da economia e da administração discorrem sobre tema partindo, essencialmente, de referenciais teóricos próprios da teoria geral da administração e do comportamento organizacional, concebendo a escola com uma organização passível de generalização.

No que se refere ao pressuposto conceitual, ainda que partindo de vertentes distintas, as sete pesquisas são unânimes em defini-la em âmbito global (INGERSOLL, 2001), incluindo a saída dos professores por abandono da profissão, por aposentadoria e por migração entre escolas.

Quanto às escolhas metodológicas, uma destas pesquisas mostra-se essencialmente qualitativa (AZEVEDO, 2012) e seis expressam técnicas quantitativas de análise (PEREIRA JÚNIOR e OLIVEIRA, 2016; SIQUEIRA e ALVES, 2016 CUNHA, 2015; KASMIRSKI, 2012; DUARTE, 2009 e SILVA, 2007).

Dentre aquelas que utilizam-se de métodos quantitativos, em termos de enfoque do fenômeno para definição de variáveis explicativas, uma observa-o essencialmente sob a ótica da organização (PEREIRA JÚNIOR e OLIVEIRA, 2016), duas privilegiam a dimensão individual dos trabalhadores (SIQUEIRA e ALVES, 2016; SILVA, 2007), duas abarcam ambas as dimensões (CUNHA, 2015; KASMIRSKI, 2012) e uma olha-o sob a ótica da turma, articulando-a à escola e ao município (DUARTE, 2009). Já a pesquisa que apresenta unicamente métodos qualitativos de análise (AZEVEDO, 2012), associa a incidência do fenômeno a alguns fatores relacionados à organização e ao trabalhador. A síntese destas informações encontra-se expressa no Quadro 2.

QUADRO 2 – UNIDADE DE ANÁLISE E VARIÁVEIS EXPLICATIVAS ELENCADAS EM ESTUDOS SOBRE ROTATIVIDADE DOCENTE NO BRASIL

AUTOR	UNIDADE DE ANÁLISE	VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DO FENÔMENO
PEREIRA JÚNIOR E OLIVEIRA (2016)	escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ localização (urbana e rural) ✓ dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada) ✓ etapa de atendimento (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)
CUNHA (2015)	professor escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ faixa etária, sexo, segmento de ensino em que atua, nível de formação, tipo de universidade em que se formou e experiência como docente na rede municipal investigada ✓ nível de formação docente, nível socioeconômico dos alunos por faixas, percentual médio de desempenho abaixo do básico em matemática (Saeb/Inep/MEC)
AZEVEDO (2012)	não é explicitada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ relação professor-aluno, tipo de contratação, condições de trabalho, violência escolar, localização da escola
SIQUEIRA E ALVES (2016)	professor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ idade, regime de contratação, qualificação/formação, ponto em que situa-se na carreira
KASMIRSKI (2012)	escola professor professor/segmento de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ✓ redes de ensino estaduais brasileiras, rede estadual paulista, localização (urbana e rural) ✓ sexo, cor, raça, vínculo, não ter ensino superior completo, disciplina ministrada, atuação em outras redes de ensino, ter mais de 30 anos, ter mais de 50 anos; ✓ nível escola – distorção idade-série, dependência administrativa, porte, tamanho da turma, infraestrutura, participar de Programa Escola em Tempo Integral, indicador de violência, experiência do diretor; nível aluno – percentual de alunos negros, percentual de alunos de menor classe econômica, proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; OUTROS – política de gratificação, Idesp/Saresp, cumprimento das metas das escolas, políticas locais
DUARTE (2009)	turma turma/município turma/escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ proporção de alunos brancos, proporção de alunos homens, proporção de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, quantidade de alunos ✓ localização, porte do município, região metropolitana ✓ se particular, biblioteca, quadra, diretor homem, diretor branco, professor participa do processo pedagógico, computador para docentes, computador com internet para docentes, atentado à vida, crime contra a propriedade privada, crime contra a propriedade escolar, drogas, porte de armas, agressão
SILVA (2007)	professor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ tipo de vínculo, disciplina ministrada

FONTE: A autora (2018).

Observado o panorama geral das pesquisas encontradas considera-se necessário observá-las individualmente, com fins de estabelecer aproximações com suas especificidades e contribuições.

Deste modo, a pesquisa de Pereira Júnior e Oliveira (2016, p. 319), em termos conceituais, toma a rotatividade docente como “a entrada e a saída dos professores das unidades educacionais em função do tamanho dos quadros docentes, ou seja, o giro de profissionais dentro da organização”. Para tanto, não faz distinção entre saída por abandono da profissão, por aposentadoria ou por migração entre escolas, posto considerar equivalente a interferência da instabilidade dos quadros docentes sobre as interações profissionais em torno

do projeto político-pedagógico da escola e dos compromissos e responsabilidades que os docentes assumem com os colegas no trabalho coletivo. Os autores conceituam-na também em sua dimensão da retenção, definida como a “capacidade das organizações em manter os funcionários em seus quadros, evitando que abandonem os postos de trabalho” (*ibidem*).

Tal pesquisa objetiva produzir indicadores de rotatividade e retenção que possibilitem uma visão sistêmica da educação nacional e, por conseguinte, deem visibilidade a sua ocorrência para a compreensão devida. Por tal razão estabelece como unidade de análise a escola, fazendo uso de dados secundários provenientes do Censo Escolar (Inep/MEC), referentes aos anos de 2012 e 2013, comparativamente.

Diferente dos estudos anteriormente citados, os quais afirmam que a ausência de rotatividade não é necessariamente benéfica para o funcionamento da organização e dos processos de trabalho, o estudo de Pereira Júnior e Oliveira (2016) parte da ideia que o resultado esperado para a taxa de rotatividade docente relaciona-se à zero, podendo ser associado a uma taxa de permanência em que a quantidade de professores na mesma escola não mude nos dois anos analisados. Neste ponto, suscita uma reflexão necessária sobre a expectativa de sua ausência em um cenário ideal. É inegável considerar que a ruptura advinda de graus elevados de rotatividade docente constitui-se contraproducente à função social da escola e ao trabalho docente com vistas à emancipação dos sujeitos. No entanto, é possível pensar que um pequeno grau de alternância do quadro docente pode gerar rupturas produtivas no cotidiano escolar, de modo a produzir tensionamentos sobre as relações de poder que marcam o seu fazer. Tal elemento pode ser pensado, em especial, se considerado que a estabilidade e a rotina ininterrupta podem levar à busca por ajuste das relações de poder em benefício de interesses individuais, em detrimento de um projeto educativo comum. É pertinente pensar se, de fato, a inexistência de rotatividade é algo desejável.

Em termos de cálculo para determinar a rotatividade, faz uso da média de entradas e saídas dividida pela média do total de docentes nos dois anos analisados. Especificamente para o cálculo da retenção, propõe a divisão entre o número de docentes que permaneceram na escola de um ano ao outro e o número total de docentes da escola no primeiro ano do período analisado.

Outra proposição apresentada pelo estudo remete-se ao cálculo complementar de uma taxa de retenção que deve apresentar uma correlação negativa com a taxa de rotatividade – ou seja, conforme uma taxa aumenta, a outra diminui. Assim, o resultado ideal da taxa de retenção seria aquele que expressa 100%. Portanto, “as duas taxas apresentam polaridades diferentes, ou seja, enquanto a de retenção tem polaridade positiva, sendo desejáveis valores

cada vez maiores, a de rotatividade possui polaridade negativa, ou seja, quanto maior seu valor, pior é seu cenário” (PEREIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 324).

Em face da frequência observada, Pereira Júnior e Oliveira (2016) classificam-nas em quatro faixas de incidência tanto de rotatividade e quanto de retenção, permitindo qualificar as medidas descritivas encontradas em *baixa, onde os valores variam de 0 a 0,25, média baixa, variando de 0,25 a 0,50, média alta de 0,50 a 0,75 e alta, a partir de 0,75*.

Vale ressaltar que a polaridade entre as taxas torna desejáveis resultados mais baixos para rotatividade e, em contrapartida, mais altos para a retenção.

De acordo com as categorias estabelecidas, a pesquisa demonstra que 50% das escolas brasileiras apresentam taxas de rotatividade consideradas média alta (19%) e alta (31%). Esta informação imprime relevância à continuidade do processo de investigação e mensuração do fenômeno em contextos específicos, tanto em face de sua magnitude no cenário nacional, quanto da distribuição dispersa entre as diferentes classificações (média baixa – 30% e baixa – 20%).

Como o enfoque da pesquisa centra-se na dimensão organizacional, as variáveis explicativas estabelecem relação direta com características do sistema educacional como potenciais explicativos da rotatividade, sendo estas *localização, dependência administrativa e etapa de atendimento*.

Em relação à localização, as taxas de rotatividade docente encontradas têm menor mediana e menor amplitude interquartilica na área urbana. Se comparada com a área rural é também nesta área que se encontram as escolas com percentuais menores para a classificação em alta e média alta rotatividade docente.

Para a variável *dependência administrativa* seus resultados evidenciam maior valor mediano (próximo a 50%) e maior amplitude interquartilica (de aproximadamente 10 a 75%) para a dependência administrativa municipal, expressando elevada dispersão dos dados. É também esta dependência que apresenta o maior percentual de escolas com taxas de rotatividade docente consideradas alta (42%) e média alta (21%), perfazendo um total de 63% de suas escolas. Tais dados reiteram a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre esta dependência administrativa, a fim de buscar fatores explicativos à variação interna encontrada.

Quanto à variável *etapa de atendimento* é apontada a menor mediana encontrada para o Ensino Médio (próxima a 30%), seguida do Ensino Fundamental (próxima a 40%) e da Educação Infantil (próxima a 45%). A Educação Infantil e o Ensino Fundamental apresentam as maiores dispersões interquartilicas. Dentre as etapas analisadas, a Educação Infantil

apresenta 59% de suas escolas categorizadas por taxas alta (40%) e média alta (19%), seguida do Ensino Fundamental (47%, sendo 27% e 20%, respectivamente) e do Ensino Médio (19%, sendo 4% e 15%, respectivamente).

Os resultados da pesquisa trazem contribuições significativas para o campo da política educacional e, em especial, no que tange a produção do conhecimento sobre o objeto por ora analisado, permitindo uma visão sistêmica da educação nacional e sobre seu potencial na garantia da permanência dos docentes nos estabelecimentos de ensino. Também indica caminhos a serem ainda percorridos, como a pertinência de constituição de uma série histórica que permita estabelecer parâmetros “toleráveis” de rotatividade docente.

Passando à apresentação dos estudos de Cunha (2015), sua construção pauta-se no conceito de rotatividade como “fluxo de saída de professores e de entrada de novos professores” (2015, p. 15), abarcando a mobilidade entre escolas no decorrer da pesquisa. Seu objetivo principal relaciona-se à investigação das dinâmicas de rotatividade docente na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Para tanto, estabelece como unidade de análise principal os professores ingressantes na Rede e, em seguida, as escolas que compuseram parte da trajetória profissional deste grupo. Estabelece um recorte temporal longitudinal, que abrange os anos de 2002 a 2012 e utiliza como fonte de dados principal uma base fornecida pela Secretaria Municipal de Educação correlata, complementada por dados oriundos do Censo Escolar (Inep/MEC) e dos questionários contextuais da Prova Brasil (Saeb/Inep/MEC).

Como indicadores para mensuração da rotatividade docente utiliza dados relacionados à *transferência de escola, percentual de professores que saíram da escola, professores recém concursados, transferências intrarregionais e inter-regionais*. Assim, gera percentuais de migração entre escolas a partir dos totais absolutos de mudança por ano sobre a frequência acumulada de matrículas. Já os percentuais de saída são calculados por meio de saídas registradas no ano sobre a frequência acumulada de matrículas.

Os achados de pesquisa afirmam que a migração geral gira em torno de 20% a 30%, sendo que o primeiro ano de docência registra o maior percentual médio de transferência. Como variáveis explicativas do fenômeno, conforme exposto no Quadro 2, testa o potencial do que denomina *características individuais dos professores e da escola e perfil dos seus alunos* a fim de estabelecer características mais ou menos favoráveis à rotatividade.

Já o artigo de Azevedo (2012) intenciona compreender o fenômeno da rotatividade em uma escola específica por concebê-lo como um entrave à organização do trabalho pedagógico. Conceitualmente, a situa como “liberdade de ação, conquistada como direito” (2012, p. 4). Parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa, propondo grupos de discussão

sobre as percepções dos profissionais da escola sobre os prejuízos ao trabalho pedagógico e à interação social advindos da descontinuidade provocada pela rotatividade. Como resultado aponta a reafirmação da importância da reflexão e o envolvimento dos docentes no trabalho coletivo, visando o comprometimento com o trabalho, independente do tempo de atuação na escola.

No que se refere à pesquisa de Silva (2007), a qual objetiva observar a rotatividade em uma escola específica da rede estadual de ensino paulista, parte do conceito de rotatividade como “a não permanência dos professores na escola durante o ano letivo ou de um ano para o outro” (2007, p. 20). Tem como fonte de dados primários os livros-pontos da escola que compõe seu universo de análise, o que limita o olhar sobre a rotatividade na dimensão da saída, posto não captar aspectos atinentes à migração.

Estabelece como variáveis explicativas ao fenômeno as *disciplinas lecionadas* e a *forma de vínculo* empregatício tipificado como *efetivo*, *estável* e *ocupante de função atividade*, alertando que os dois primeiros pressupõe estabilidade frente a um estatuto profissional e o último não. Os achados de pesquisa, com base nos registros dos livros-ponto, expressam que a menor incidência de rotatividade encontra-se dentre os professores estatutários. Embora tenha se proposto a associar rotatividade às disciplinas lecionadas, não há evidências conclusivas sobre esta análise.

Já o estudo de Siqueira e Alves (2016), embora tenha como escopo a rotatividade docente, é o único que a toma no contexto do Ensino Superior e, portanto, difere do foco das demais pesquisas, observadas à luz da Educação Básica. Tem como objetivo analisar a rotatividade de professores universitários lotados em um campus federal fora da sede. Em termos conceituais concebe rotatividade como o “fluxo de entrada e saída de professores em uma organização” (2016, p. 95). Relata partir de um estudo de caso e evidencia esforços para aferir a incidência do fenômeno e buscar fatores que interferem na sua produção. Para tanto, recorre à variáveis relacionadas ao professor, como mencionado no Quadro 2. As conclusões apontam que a incidência de rotatividade nesta instituição se dá em grau elevado e que pode estar atribuída à ausência de políticas de recursos humanos locais.

No que tange os estudos de Kasmirski (2012), o objetivo centra-se em compreender os determinantes da rotatividade docente no contexto da rede estadual de educação paulista, assinalando a dimensão global da rotatividade, tomada como a “movimentação de trabalhadores (demissões, admissões e transferências) entre e dentro das organizações” (2012, p. 3). Em termos metodológicos, propõe um estudo longitudinal que tem como base de dados o Censo Escolar (2007 a 2011) e também dados provenientes do Sistema de Avaliação de

Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp, 2007 a 2009). Afirma que seu foco dá-se no âmbito coletivo da rotatividade, intencionando observar perfis de escolas e de professores mais propensos à rotatividade e de estudantes mais sujeitos a ela. Ainda que oriunda do campo da economia, seu referencial teórico busca um estreitamento com aspectos da educação escolar, os quais auxiliam na proximidade com a realidade onde o fenômeno ocorre.

Em termos de mensuração chega às taxas de rotatividade da rede investigada por média simples das taxas encontradas nas escolas, para as quais utiliza a fórmula usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Industrial Mensal de Emprego e Salário (PIMES), bem como uma fórmula de entrada e uma fórmula de saída.

Um dos resultados dessa mensuração expressa que grande parte da rotatividade explica-se pela mobilidade dos professores entre escolas. Em conclusão a aspectos sistêmicos observa que políticas locais de adicional pecuniário agregado à remuneração por local de trabalho demonstram potencial de redução da mobilidade para a rede observada.

Como variáveis explicativas testa o potencial de fatores associados à *escola*, aos *professores*, aos *alunos* e *outros*. Em suas conclusões demonstra evidências de que o professor que mais migra tem menor qualificação e de que o aluno mais afetado por equipes escolares mais instáveis é o de menor nível socioeconômico, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, a pesquisa de Duarte (2009) intenciona identificar fatores que influenciam na rotatividade docente de professores brasileiros de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e 3º ano do Médio (EM). Para tanto utiliza a base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica/2013 (Saeb/Inep/MEC).

Em termos conceituais, apesar de não explicitar diretamente sua opção, faz menção à rotatividade na dimensão do abandono da profissão e da troca entre escolas.

Para investigar fatores associados à rotatividade docente pauta-se em modelos econométricos de escolha binária, selecionando variáveis referentes aos professores (por *ano e área de atuação – Língua Portuguesa e Matemática*), estabelecendo relações com o que denomina *turma* (*proporção de alunos homens, proporção de alunos brancos, proporção de alunos com Bolsa Escola e quantidade de alunos*), *município* (*urbana, município com menos de 200 mil habitantes e região metropolitana*) e *escola* (*particular, biblioteca, quadra, estadual, diretor homem, diretor branco, professor participa do processo pedagógico, computador para docentes, computador com internet para docentes, atentado à vida, crime*

contra propriedade privada, crime contra a propriedade escolar, drogas, porte de armas e agressões).

Dentre suas conclusões há a constatação de que o aumento da proporção de alunos brancos e a disponibilidade de computadores reduzem os percentuais de rotatividade de professores no 5º ano do EF. Em seus achados os professores das redes públicas de ensino brasileiras que atuam nos anos analisados estariam mais propensos à rotatividade do que aqueles que trabalham na escola privada. Interessante observar que tal resultado mostra-se contrário ao observado no contexto estadunidense, conforme pesquisas realizadas por Ingersoll (2001).

No percurso deste levantamento de teses, dissertações e artigos foi possível localizar também uma Nota Técnica produzida pelo Inep (NT n. 11/2015), não constante no Quadro 1 pela natureza da sua produção e pela temática periférica em relação à rotatividade propriamente dita. Em direção similar às demais produções, porém com enfoque na observação da regularidade docente – entendida como *a permanência dos professores da rede pública de ensino nas escolas* – a referida Nota Técnica toma como fonte de dados os microdados do Censo Escolar (Inep/MEC), abrangendo informações do período de cinco anos (2009 a 2013). Nesse estudo, a unidade de análise é o professor, sendo o indicador de regularidade docente das escolas calculado pela média ponderada dos valores obtidos para cada professor.

A definição do indicador por professor pauta-se na pontuação por presença em anos mais recentes na escola e por regularidade em anos consecutivos na mesma escola. Ainda que com foco na regularidade, ou seja, *na combinação possível de presenças e ausências* (Inep, 2015, p. 3), o estudo afirma obter, a partir da média, uma análise sobre rotatividade docente nas escolas de Educação Básica. No entanto, em face de sua natureza estritamente técnica, fica omissa o conceito de rotatividade adjacente.

Em termos metodológicos, ainda que a ponderação definida para mensurar a permanência dê-se pelo entendimento expresso de que a continuidade marca a consecução de um trabalho mais consistente no contexto escolar, frente à função social da escola, os critérios para a definição de tal ponderação, tanto para regularidade, quanto para permanência, não são publicizados na Nota.

Diante do exposto até aqui, em síntese, pode-se concluir que o conjunto de pesquisas levantadas reitera o pressuposto de que altos graus de rotatividade podem gerar rupturas no funcionamento da instituição escolar e no trabalho docente. Em termos conceituais, concedem

robustez à escolha da presente pesquisa de trabalhar com o conceito global de rotatividade docente (INGERSOLL, 2001).

Além disso, contribuem mormente para a tomada de decisão e o processo de construção de um caminho que se propõe investigar o mesmo fenômeno, possibilitando repensá-lo e proceder ajustes e direcionamentos necessários à presente pesquisa.

Dentre tais possibilidades, a dificuldade observada em parte dos estudos por ora analisados para a constituição de um quadro teórico que sustente as escolhas metodológicas reitera a importância de ampliar seu lastro explicativo relacionando, de forma mais estreita, aspectos teóricos e estatísticos. Neste sentido, um fator que chama a atenção remete, por vezes, à preponderância de elementos técnicos de análise dos dados e exploração de referenciais empíricos em detrimento do necessário entrelaçamento com referenciais teóricos que as sustentem e imprimam maior sentido às decisões e aos achados de pesquisa. Tal opção parece fraturar o estudo do objeto em tela a partir de suas dimensões política e teleológica. Este entendimento parece coerente com a percepção de fragilidades na dimensão conclusiva de algumas pesquisas.

Além disso, diante do observado, parece importante refletir sobre a pertinência da transposição direta de referencial empírico sobre rotatividade docente encontrado na literatura internacional como subsídio às análises de sua incidência na realidade brasileira. Muito embora tais referenciais se apresentem de modo recorrente – e possibilitem, assim, imputar maior grau de materialidade à compreensão do fenômeno – a relação direta entre os resultados e esta literatura, sem o tratamento das informações para o contexto local, parece fragilizar seu potencial explicativo, uma vez que os contextos não são equiparáveis e compatíveis em muitos aspectos.

Há que pensar ainda sobre a adequação da escolha de referencial teórico relativo à rotatividade profissional, com enfoque na administração geral e sua vertente gerencial – mais afeita à esfera privada – para sustentar pesquisas sobre rotatividade docente no âmbito público, conforme já explicitado em capítulo anterior.

Tais questões, além de orientar os processos de tomada de decisão dessa pesquisa, parecem referendar a importância da constituição de um percurso de análise que situe as singularidades da rotatividade docente no campo educacional, no contexto brasileiro e, quando oportuno, na esfera pública.

Tomando como referência a prevalência de esforços, nas pesquisas levantadas, para observar aspectos individuais do professor como fatores associados à incidência da rotatividade docente – e, portanto, do desenho de um perfil propenso a ela – é possível reiterar

a necessidade de novas pesquisas que busquem ampliar a sua observação, na dimensão da escola, tal como sinalizado por Ingersoll (2001).

Por fim, os esforços trilhados para mensuração da rotatividade docente conferem uma “janela” de oportunidades para a sofisticação de indicadores correlatos.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O objetivo da presente pesquisa, de natureza metodológica quantitativa, versa sobre a análise da incidência da rotatividade docente em escolas públicas de Educação Básica. O percurso até aqui construído intencionou materializar este objetivo a partir da constituição de um quadro teórico e empírico que situasse o fenômeno no contexto das relações sociais e políticas que tensionam e forjam as finalidades da educação, a função social da escola, o projeto educativo comum e a especificidade do trabalho docente, imprimindo ao objeto uma marca singular. Tal compreensão subsume também sua análise a um panorama específico, condição esta que balizou as demais tomadas de decisão, do ponto de vista metodológico.

Este capítulo, portanto, tem como pretensão explicitar tais decisões, as quais são imprescindíveis para a consecução dos objetivos específicos da pesquisa, sendo eles:

- (a) medir a rotatividade docente por meio de um indicador cuja unidade de análise é a escola;
- (b) identificar fatores explicativos da rotatividade docente no que se refere às características do contexto onde incide e condições de trabalho docente.

Para a materialidade dos objetivos propostos definiu-se como universo de análise o município de Curitiba/PR, abrangendo, em caráter explicativo, o conjunto de escolas e centros de educação infantil que compõem a sua rede pública municipal de ensino. Tal escolha justifica-se pela proximidade da pesquisadora com a realidade observada, a fim de adensar profundidade a elementos potencialmente explicativos de um fenômeno ainda pouco explorado no cenário educacional brasileiro.

O recorte temporal dá-se em caráter transversal, importando observar o período mais recente, relativo ao ano de 2016. No entanto, a investigação da rotatividade requer, para efeitos de comparação e análise, dados do período imediatamente anterior. Assim, esta pesquisa utiliza-se também de dados referentes ao ano de 2015.

A base dos dados utilizados, de caráter secundário, tem como fonte principal os microdados provenientes do Censo da Educação Básica, referentes aos anos de 2015 e 2016, coletados anualmente pelo Inep/MEC. Tem-se como fontes importantes, ainda, indicadores disponibilizados na plataforma digital do Laboratório de Dados Educacionais, dados oriundos

do Saeb/Inep/MEC para o período de 2005 a 2015 e documentos e normatizações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

A unidade de análise da pesquisa é escola⁶. Tal decisão partiu do entendimento reafirmado pelo caminho teórico até aqui trilhado de que o trabalho docente é fortemente marcado por uma dimensão coletiva e política, a qual pressupõe alto grau de interação social para alcance de seus fins. Seu lócus dá-se em uma instituição social também de natureza política. Deste modo, definiu-se a necessidade de observar a rotatividade docente na dimensão organizacional.

No entanto, para efeitos de análise e melhor compreensão dos resultados a serem apresentados no capítulo subsequente – Capítulo 3 – optou-se por, na sua anterioridade, sistematizar os microdados provenientes do Censo Escolar/2016 (Inep/MEC) relacionados às escolas, às matrículas e aos docentes da Educação Básica de Curitiba, a fim de caracterizar a oferta e o perfil docente e assim, contextualizar aspectos da realidade observada. Para tanto, foram selecionados apenas os casos relacionados ao município de Curitiba, tendo como filtro o código a este atribuído pelo IBGE (co_municipio – 4106902).

Os dados atinentes às 1.053 escolas e às 424.940 matrículas em Curitiba foram sumarizados e apresentados em valores absolutos e em frequência relativa, por dependência administrativa e desmembrados ainda por etapa e modalidade da Educação Básica (Tabela 2).

Vale ressaltar que a geração destes dados pautou-se apenas nas escolas com situação de funcionamento “em atividade” (tp_situacao_funcionamento – 1). Em relação aos microdados de matrícula aplicou-se o filtro utilizado pelo Inep (tp_tipo_turma – 4 e 5), o qual exclui àquelas unicamente em atividade educativa complementar (AC) ou atendimento educacional especializado (AEE). Esta decisão pautou-se na identificação de apenas 89 matrículas únicas em AC e 54 matrículas únicas em AEE para todo o município. Faz-se também preponderante revelar outra opção metodológica, referente aos dados de matrícula na modalidade de Educação Especial, os quais não estão discriminados na Tabela 2 por estarem inclusos nas matrículas das diferentes Etapas da Educação Básica.

Já as 103.386 funções docentes obtidas foram agregadas para a contabilização do total de docentes no município, uma vez que o mesmo profissional pode apresentar mais de uma função docente no banco. Agregando-os pelo código do docente fornecido pelo Inep (co_pessoa_fisica) chegou-se ao total de 24.463 professores atuantes em Curitiba em 2016

⁶ Cabe ressaltar que o termo “escola” é tomado nesta pesquisa em caráter abrangente, entendido como espaço legítimo para a materialização do direito à educação nas diferentes etapas da Educação Básica. Assim, contempla tanto as escolas, quanto os Centros de Educação Infantil.

(Tabela 3). Há que destacar que o trabalho com os microdados contemplou apenas os profissionais que exercem o papel de docentes nas escolas, exclusas da análise as demais funções. O processo de agregação dos microdados do Censo Escolar/2016 também foi utilizado para obter informações referentes a características dos docentes (sexo e etnia), nível de formação e tipo de vínculo empregatício. Os dados gerados também foram apresentados por meio de valores absolutos e em frequência relativa, organizados por seu montante total em Curitiba e ainda, comparativamente, por dependência administrativa.

Em seguida realizou-se uma pesquisa documental para caracterização das carreiras do magistério público municipal da Educação Básica em Curitiba.

2.1 A PRODUÇÃO DE UM INDICADOR

Salientados os aspectos metodológicos gerais importa detalhar os passos para efetivação dos objetivos específicos. O primeiro, decorre da intenção de conhecer e dar visibilidade à magnitude do fenômeno, sendo expresso como:

a) Medir a rotatividade docente por meio de um indicador cuja unidade de análise é a escola.

O intento de construção de um indicador educacional para este fim advém do reconhecimento da importância de tais instrumentos para sofisticação da compreensão da realidade, a fim de subsidiar a análise de políticas educacionais e de processos de tomada de decisão.

Segundo Januzzi (2005) a proposição de indicadores sociais deve atender a alguns critérios essenciais, dentre estes a *relevância para a agenda política*, a *confiabilidade*, a *transparência metodológica* que lhe confira legitimidade científica, a *comparabilidade* do indicador ao longo do tempo, com vistas à produção de séries históricas e *boa cobertura populacional* que permita algum grau de generalização. É intento da presente pesquisa aproximar-se dessas propriedades para a definição do indicador de rotatividade docente proposto, sendo esses alguns dos elementos orientadores da sua formulação. Assim, ainda que sua aplicabilidade dê-se em um contexto específico, a construção do indicador não carrega marcas particulares do recorte espacial em que foi testado, sendo passível, portanto, de generalizações.

O primeiro passo para a construção do indicador deu-se com a definição do conceito de rotatividade docente assumido na pesquisa que, resguardada a coerência em relação aos pressupostos teóricos assumidos, orientou os procedimentos metodológicos subsequentes. Outrossim, a despeito da multiplicidade encontrada na literatura existente, a rotatividade docente é concebida em caráter global (INGERSOLL, 2001), entendendo-a como o movimento de saída dos docentes de uma escola, seja por abandono da profissão, por aposentadoria ou por migração para outra escola. Essa decisão é expressão do pressuposto de que, em altos graus, todas as dimensões da rotatividade interferem na continuidade do trabalho político-pedagógico realizado no interior da escola.

O passo seguinte consolidou-se a partir do levantamento e do estudo de formas já consagradas pela literatura existente para o cálculo. Nesse ponto, dado o escasso aporte empírico disponível sobre rotatividade docente, fez-se necessário recorrer também às pesquisas que a observassem na dimensão mais geral da rotatividade profissional. Assim, o lastro teórico e empírico levantado, concernente à rotatividade no âmbito do serviço público, expresso nos estudos de Campos e Malik, 2008; Medeiros et al., 2010; Sancho et al., 2011;2012; Paranaíba, 2014; Torres, 2015; e Diógenes et al., 2016, somou-se ao repertório de pesquisas sobre a rotatividade docente, relativo às produções científicas de Pereira Júnior e Oliveira, 2016; Cunha, 2015; Kasmirski, 2012; e Duarte, 2009.

2.2 FÓRMULAS DE CÁLCULO DA ROTATIVIDADE

As formas de cálculo privilegiadas em cada produção foram analisadas à luz das propriedades definidas por Januzzi (2005) como estruturantes de um indicador social. Além disso, tomou-se como filtro à seleção o grau de estreitamento entre a proposição de medição observada e o conceito de rotatividade docente assumido nessa pesquisa.

Adensaram este cenário as estratégias de medição utilizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Industrial Mensal de Emprego e Salário (PIMES), considerada a robustez de seus esforços para a visibilidade do fenômeno em nível nacional. Compuseram ainda o quadro de análise uma forma de cálculo apresentada em estudo proveniente da área da saúde de Nomura e Gaidzinski (2005) e a proposição construída nessa pesquisa.

O produto dessa seleção compôs-se de onze formas distintas, as quais foram testadas a partir de situações hipotéticas.

Com base nos resultados encontrados e observando a coerência entre as taxas alcançadas foram selecionadas cinco formas diferentes de medição. Essas formas serão, daqui em diante, identificadas pelos autores que legitimaram seu uso e explicadas, uma a uma.

Deste modo, a forma de cálculo apresentada por Pereira Júnior e Oliveira (2016), a qual olha exclusivamente para o fenômeno da rotatividade docente, propõe sua mensuração por meio de duas taxas, uma de rotatividade e outra de retenção, para as quais espera-se correlação negativa. A primeira, de polaridade negativa, é resultado da razão entre a média de entradas e saídas de professores em uma escola de um ano para o outro, dividida pela média do total de docentes no ano analisado e no ano imediatamente anterior. Já a taxa de retenção, de polaridade positiva, é obtida por meio da divisão entre a quantidade de docentes que permaneceram na escola no ano analisado, comparativamente ao ano imediatamente anterior, dividido pelo total de docentes que havia na escola no ano imediatamente anterior. Dentre os referenciais empíricos selecionados, este estudo se destaca em dois aspectos, ambos derivados da opção conceitual singular acerca do fenômeno. O primeiro vincula-se ao fato de ser o único indicador que gera taxas de rotatividade somando entradas e saídas, uma vez que toma-a como “o giro de profissionais dentro da organização, considerando tanto as entradas quanto as saídas de funcionários” (p. 314). É também ímpar no estabelecimento de uma associação, ainda que não perfeita, entre taxa de rotatividade e taxa de retenção.

Já a proposição utilizada por Campos e Malik (2008) requer a divisão entre o número de desligamentos no período analisado pelo número total de funcionários no final do período. O produto desta operação é multiplicado por 100.

Por sua vez, Nomura e Gaidzinski (2005) propõe o cálculo da rotatividade a partir do que denominam *taxa bruta de rotatividade*. Seu cálculo pressupõe multiplicar por 100 o resultado da divisão entre o número de desligamentos no período analisado e média do total de trabalhadores no início do período analisado e no final.

Para quantificação do fenômeno o MTE (BRASIL, 2013) observa o menor valor entre admissões e desligamentos no período analisado, dividindo-o pela média entre o total de trabalhadores no início e no final do período analisado. Esta observação do menor valor entre admissões e desligamentos é tomada como indicativo do número de substituições realizadas e como caracterizadora do panorama sistêmico de mercado de trabalho. Para esta análise parte do pressuposto de que, se o menor valor está nas admissões, isto denota rotatividade ante um cenário de contração do mercado formal. Já se o menor valor encontra-se nas demissões, indica rotatividade em um cenário em expansão. Cálculo similar é realizado pelo

IBGE/PIMES, o qual também divide o número menor entre admissões e desligamentos pelo total de trabalhadores no período imediatamente anterior ao analisado.

Adensou este conjunto a proposição construída para esta pesquisa, a qual deu-se ante a constituição do referencial teórico e empírico sobre o fenômeno, a definição do conceito de rotatividade docente e o estudo de todas as estratégias para mensuração supracitadas. Parte-se do princípio de que o indicador de rotatividade docente possa ser obtido pela divisão da quantidade de docentes que saíram da escola de um ano para o outro, pelo total de docentes que havia na escola no ano imediatamente anterior ao analisado. O resultado é multiplicado por 100, a fim de expressá-lo em forma de taxa (percentual).

Seria então expressa por:

$$\frac{S}{N(i-1)} \times 100$$

Sendo:

S = a quantidade total de docentes que saíram da escola, obtida pela comparação entre a composição do quadro docente no ano analisado (i) e no ano imediatamente anterior (i - 1)

N (i - 1) = quantidade total de docentes no ano imediatamente anterior ao analisado (i)

Assim, a razão estabelecida entre o montante geral de saídas e o total de docentes que encontravam-se na escola no ano anterior ao analisado permite, por meio da comparação, captar o movimento de saída.

Esta forma de cálculo é inversamente proporcional à fórmula apresentada por Pereira Júnior e Oliveira (2016) para medir a retenção associada à rotatividade docente.

No entanto, em sua construção, ante o cenário de testagem, duas preocupações foram prementes. Uma buscava não computar a quantidade de entradas na produção do indicador, em face do conceito de rotatividade docente assumido e da possibilidade de, ao incorporar dados de entrada na forma de cálculo, gerar informações que atribuíssem rotatividade docente a situações em que houve apenas entradas (e não houve saída). A outra foi tentar construir um indicador que não reduzisse as taxas de rotatividade frente à não substituição do quadro docente.

Para fins de auxílio na interpretação do processo de testagem, as formas de cálculo selecionadas são apresentadas de modo objetivo no Quadro 3.

QUADRO 3 – FÓRMULAS SELECIONADAS PARA CÁLCULO DA ROTATIVIDADE DOCENTE

FÓRMULAS PARA ROTATIVIDADE DOCENTE				
PEREIRA JÚNIOR E OLIVEIRA (2016)	CAMPOS E MALIK (2008)	NOMURA E GAIDZINSKI (2005)	MTE (2013)	IBGE/PIMES
$\frac{E + S}{2}$ $\frac{N(i-1) + N(i)}{2}$ <p>Onde: <i>E</i> = número de docentes que entraram para a unidade educacional no ano (i) em comparação ao período anterior (i – 1); <i>S</i> = número de docentes que saíram da unidade educacional no ano (i) em comparação ao período anterior (i – 1); <i>N(i – 1)</i> = número total de docentes da unidade educacional no período anterior; <i>N(i)</i> = número total de docentes da unidade educacional no período em análise.</p>	<p>número de desligamentos no período</p> $\frac{\text{número total de funcionários no final do período}}{2}$	$\frac{D}{(M_i + M_f) \cdot 2}$ <p>Onde: <i>D</i> = número de desligamentos no período analisado; <i>M_i</i> = número de trabalhadores no início do período considerado; <i>M_f</i> = número de trabalhadores no final do período considerado.</p>	<p>min(ADM_t, DEST)</p> <p>tamanho médio da força de trabalho no período (estoque médio de trabalhadores entre o início e o final do exercício)</p> <p>Onde: min(ADM_t, DEST) = menor valor encontrado entre admissões e desligamentos no período de referência da pesquisa.</p>	$\frac{\min(\text{ADM}_t, \text{DEST})}{\text{POA } (t - 1)}$ <p>Onde: min(ADM_t, DEST) = menor valor encontrado entre admissões e desligamentos no período de referência da pesquisa; POA (t – 1) = total de pessoas assalariadas no período imediatamente anterior.</p>
				$\frac{S}{N(i-1)}$ <p>Onde: <i>S</i> = quantidade total de docentes que saíram da escola, obtida pela comparação entre o total de docentes no ano analisado (i) e no ano imediatamente anterior (i – 1); <i>N (i – 1)</i> = quantidade total de docentes no ano imediatamente anterior ao analisado (i).</p>

FONTE: A autora (2018).

Apresentados os potenciais indicadores e os critérios utilizados para seleção, o passo seguinte remeteu-se à testagem de sua performance frente à situações hipotéticas, as quais intentam ser representativas do que ocorre na realidade escolar. Para tanto, forjou-se um cenário em que a movimentação de saídas e entradas de docentes se pautasse em três condições:

1. *saídas e entradas em quantidade equivalente*, imprimindo rotatividade sem alterar o quadro docente total da escola;
2. *saídas em número inferior à quantidade de entradas*, gerando rotatividade em um cenário de ampliação do quadro docente; nesta condição gerou-se também, para efeitos de análise, uma situação em que não há saídas, apenas entradas;
3. *saídas em número superior à quantidade de entradas*, explicitando um cenário onde a rotatividade é acompanhada da não reposição das vagas existentes, o que gera um déficit no quadro docente geral da escola.

Intencionalmente as situações hipotéticas, divididas por condição, foram geradas com iguais quantidades no quadro docente referente ao ano anterior ao analisado, visando auxiliar na comparabilidade, interpretação, análise e produção de sentido aos resultados. Seu produto encontra-se expresso na Tabela 1.

TABELA 1 – TAXAS DE ROTATIVIDADE DOCENTE PARA SITUAÇÕES HIPOTÉTICAS

ESCOLA	TOTAL DOCENTES 2015	SAÍDAS	ENTRADA	TOTAL DOCENTES 2016	TAXAS DE ROTATIVIDADE DOCENTE					
					PEREIRA JÚNIOR E OLIVEIRA (2016)	CAMPOS E MALIK (2008)	NOMURA E GAIDZINSKI (2005)	MTE (2013) *	IBGE/PIMES*	PROPOSIÇÃO DESTA PESQUISA
A	60	5	5	60	8,3%	8,3%	8,3%	8,3%	8,3%	8,3%
B	25	2	2	25	8%	8%	8%	8%	8%	8%
C	30	0	0	30	0%	0%	0%	0%	0%	0%
D	40	4	4	40	10%	10%	10%	10%	10%	10%
E	50	10	10	50	20%	20%	20%	20%	20%	20%
F	60	5	13	68	14,1%	7,4%	7,8%	7,8%	8,3%	8,3%
G	25	2	7	30	16,4%	6,7%	7,3%	7,3%	8%	8%
H	30	0	5	35	7,7%	0%	0%	0%	0%	0%
I	40	4	8	44	14,3%	9,1%	9,5%	9,5%	10%	10%
J	50	10	12	52	21,6%	19,2%	19,6%	19,6%	20%	20%
L	60	5	2	57	6%	8,8%	8,5%	3,4%	3,3%	8,3%
M	25	2	0	23	4,2%	8,7%	8,3%	0%	0%	8%
N	40	4	2	38	7,7%	10,5%	10,3%	5,1%	5,0%	10%
O	50	10	3	43	14%	23,3%	21,5%	6,5%	6%	20%

FONTE: A autora (2017).

NOTA: *O cálculo destes percentuais, quando realizado no contexto do MTE (2013) e do IBGE, é precedido de análise sobre o indicativo de substituições, a fim de caracterizar o cenário, seja em contração (quando o número de saídas é maior que o de entradas) ou expansão (quando o número de saídas é inferior ao número de entradas).

Quanto à primeira condição hipotética, com base nos resultados obtidos é possível inferir que as seis fórmulas utilizadas para geração do indicador de rotatividade docente apresentam taxas iguais em situações de equivalência entre saídas e entradas, as quais, apesar da incidência do fenômeno, não alteram o quadro docente geral da escola. No entanto, o mesmo não ocorreu nas outras duas condições, uma vez que percebeu-se diferença na performance de cada uma das estratégias para medição do fenômeno.

Em relação à segunda situação hipotética, em que a incidência da rotatividade dá-se ante saídas em quantidade inferior ao volume de entradas destaca-se o desempenho do indicador apresentado por Pereira Júnior e Oliveira (2016). A sensibilidade da fórmula respectiva, a qual capta como rotatividade o eventual incremento dos quadros docentes, eleva consideravelmente as taxas de rotatividade mesmo ante a ausência de saídas (a exemplo da escola “H”). Sabe-se que a quantidade de turmas de um ano para o outro varia de escola para escola, de acordo com o fluxo de estudantes e a estimativa realizada pelos sistemas de ensino. Assim, a abertura de mais turmas implica, por vezes, a necessidade de aumento do quadro docente da escola de um ano para o outro. Em algumas situações há ainda a demanda por

incremento no quadro docente por reorganização do trabalho pedagógico, a exemplo do que houve em muitas redes públicas de ensino brasileiras em decorrência da ampliação da carga horária total de hora atividade, em atenção à Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Neste caso, o aumento de profissionais no quadro, sem saídas dos docentes que ali já estavam pode, a partir do delineamento verificado, imputar graus de rotatividade diferentes de zero.

Ainda que a entrada de docentes no quadro de uma escola possa aludir à migração, tomada como uma das dimensões do fenômeno, é preciso também considerar que sua origem não dá-se, exclusivamente, por movimentação interna, seja de uma rede ou relacionada à profissão, podendo decorrer do ingresso na profissão, o que não caracteriza rotatividade docente.

Se comparadas as demais taxas obtidas para essa segunda condição é possível observar que os menores percentuais de rotatividade ante a ampliação do quadro docente, dão-se por meio do indicador proposto por Campos e Malik (2008), seguido daqueles propostos por Nomura e Gaidzinski (2005) e pelo MTE, sucedidos das proposições utilizadas por IBGE/PIMES e daquela construída nesta pesquisa.

No que concerne à proposição específica de Campos e Malik (2008), ainda que os percentuais para rotatividade ante o incremento sejam os mais baixos no panorama geral, uma comparação do percentual gerado pela mesma fórmula para escolas com iguais quadros docentes em 2015 e o mesmo quantitativo de saídas (a exemplo das escolas “A” e “F”) permite observar que esta acaba por captar, de forma sutil, a ampliação do quadro gerando graus diferentes de rotatividade para situações similares nos termos supracitados.

O mesmo ocorre com as demais fórmulas, a exceção daquela proposta nessa pesquisa, que mantém resultados iguais para todas as situações com equivalência relacionada ao total do quadro docente em 2015 e à quantidade de saídas, inclusive na terceira condição.

Quanto aos resultados observados na terceira condição, forjada para um cenário em que as saídas são maiores do que as entradas gerando, dessa maneira, um déficit no quadro geral da escola, há que reconhecer os limites de captação dos indicadores. Se o enfoque da rotatividade está na saída, a efetiva substituição das vagas não compõe o recorte para sua mensuração. Ainda assim é preciso pensar sobre sua sensibilidade mediante saídas sem a substituição pressuposta.

Para esta condição a performance dos cálculos utilizados pelo MTE, pelo IBGE/PIMES e por Pereira Júnior e Oliveira (2016), se comparados seus próprios resultados, individualmente, parece possível notar a redução das taxas de rotatividade ante a não substituição das saídas (a exemplo das escolas “B” e “M”).

Nos casos do MTE e do IBGE/PIMES o cálculo dos percentuais de rotatividade é precedido da análise dos menores valores entre entradas e saídas a fim de categorizar o cenário, seja em contração ou expansão.

Apesar disso, não sendo desejável que taxas de rotatividade caiam apenas em função da saída sem substituição, o risco de tais resultados para o olhar sobre a rotatividade docente encontra-se especialmente no princípio da interpretabilidade, uma vez que as informações geradas podem produzir algum grau de deturpação da realidade no contexto escolar.

Interessante observar que, comparativamente às taxas encontradas em situações similares (total de docentes/2015 e saídas), os resultados expressos nessa condição para Nomura e Gaidzinski (2005) e para Campos e Malik (2008) denotam uma sutil elevação das taxas de rotatividade ante a não substituição.

Deste processo de levantamento, estudo e testagem concluiu-se que a comparação estabelecida entre as taxas geradas para cada indicador, individualmente, e a sua performance ante as três condições forjadas, aponta significativa coerência do indicador proposto para a presente pesquisa. Tal conclusão pauta-se no entendimento de que, mantidas as mesmas quantidades no quadro docente no ano de 2015 e nas saídas, o percentual de rotatividade não sofre interferências nem pelo aumento no quadro, nem por seu déficit. A esse exemplo pode-se citar as taxas observadas nas escolas “D”, “I” e “N”. As três possuem, em seu quadro total, 40 docentes. Em todas elas a saída de docentes fez um total de 4. Aplicando o indicador formulado para esta pesquisa as três escolas expressam taxas iguais de rotatividade, já que diferem apenas no quantitativo de entrada. Esse é um aspecto importante a ser observado no que tange a elevação dos graus de confiabilidade e sensibilidade dos dados (JANUZZI, 2005) bem como de atribuição de sentido aos resultados, o que justifica a escolha desse indicador para medir a rotatividade docente na presente pesquisa, conforme objetivo enunciado.

2.3 PREPARAÇÃO DOS DADOS PARA O CÁLCULO DA ROTATIVIDADE

Então o passo seguinte à definição do indicador remeteu à organização dos dados e definição dos procedimentos estatísticos para a sua aplicação nos recortes temporal e espacial da pesquisa.

Como primeira ação, fez-se a organização dos microdados do Censo Escolar (Inep/MEC) relativos aos anos de 2016 e de 2015, para os bancos de docentes e de escolas. Esta tarefa iniciou com a aplicação de filtros que permitiram refinar o escopo de análise

relativo ao município de interesse (co_municipio – 4106902) para ambos os anos e, especificamente para os docentes, à função que exercem na escola (tp_tipo_docente – 1 e 2) e ao tipo de atendimento em turma (tp_tipo_turma – 0, 4 e 5).

Há que destacar que, embora o recorte espacial da pesquisa vise, para efeitos explicativos, a rede pública municipal de ensino, as técnicas efetivadas não a delimitaram do ponto de partida. Tal decisão justificou-se pela intenção expressa no primeiro objetivo específico, de mensurar a incidência do fenômeno nas escolas públicas de Educação Básica. Assim, sua aplicabilidade deu-se sobre a população de escolas de Curitiba, inclusas aquelas vinculadas à esfera privada, a fim de obter um panorama geral de incidência do fenômeno que permita analisar os resultados com base em um cenário mais amplo e desagregá-los conforme o interesse.

Em seguida, os procedimentos estatísticos realizados por meio do *software SPSS Statistics/IBM* permitiram trabalhar, simultaneamente, com o conjunto amplo de dados. Para tanto foi preciso agregar os docentes por escola gerando um banco para cada ano, uma vez que os dados originais apresentam-se com a unidade de análise “função docente”, como já exposto.

Posteriormente, os dois bancos de docentes agregados para 2015 e para 2016 foram mesclados em um único banco, tomando como variáveis-chave os códigos atribuídos pelo Inep à escola e ao professor (co_entidade e co_pessoa_fisica). Tomou-se o banco de 2015 como ano base (ano_base) obtendo-se, com a mescla, uma nova variável relativa à 2016, então denominada “ano_comparacao”.

Como a unidade de análise do banco passou a ser o docente, que apresenta-se atrelado linearmente à escola em que atuou em 2015, a nova variável indicou se esta era a escola em que ele estava registrado também em 2016. Caso o sistema apontasse *missing*, significaria que não era a mesma escola. Neste ponto fez-se a recodificação da variável, atribuindo-lhe o valor zero para que o sistema pudesse trabalhar com a informação.

Tal organização permitiu, na sequência, a efetivação de procedimentos que produziram uma variável intitulada “rotatividade docente”. Seu cálculo, baseado no pressuposto conceitual referendado na pesquisa de rotatividade como saída, fez-se por meio da comparação entre as informações obtidas para cada docente em ambos os anos, por meio de operador lógico no *software* (Se ano_base=2015&ano_comparacao=0, então rotatividade=1; se ano_base=2015&ano_comparacao=2016, então rotatividade=0). O produto desse processo indicava a incidência ou não de rotatividade por docente para o ano de 2016.

O passo subsequente remeteu-se à geração de uma tabela de frequência, de modo a obter o número total de professores e de saídas por escola. Assim foi possível aplicar, em Excel, a fórmula construída para a pesquisa, gerando o indicador de rotatividade docente por escola.

Com base nesses dados produziu-se um banco específico com as taxas de rotatividade docente por escola, tomada como variável de interesse da pesquisa, as quais foram submetidas às análises exploratórias descritivas por dependência administrativa e por escola. Foram também efetivadas análises gráficas dos dados, a fim de observar sua distribuição e dispersão.

Cabe salientar que os indicadores apresentados para as escolas públicas municipais de Curitiba foram previamente testados e validados por meio de análise comparativa com resultados obtidos em estudo distinto (FRANTZ, 2018), que se valeu da mesma forma de cálculo, de igual fonte de dados e filtros aplicados, porém estruturado em procedimentos distintos de organização dos microdados do Censo Escolar.

2.4 SELEÇÃO E COLETA DE DADOS DAS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS

Realizada a medição do fenômeno por escola, o passo seguinte aludiu ao segundo objetivo específico:

(b) identificar fatores explicativos da rotatividade docente no que se refere à características do contexto onde incide e condições de trabalho docente.

A materialidade do primeiro objetivo específico permitiu confirmar a hipótese inicial de variabilidade encontrada nas taxas de rotatividade docente para as escolas do município de Curitiba e, em especial, para a rede pública municipal de ensino.

O intento de compreender aspectos da realidade que concorrem para a sua produção, ante a expressiva amplitude dos resultados situou, como elemento central desta fase, a busca por fatores potencialmente explicativos do fenômeno.

Tomando como referência a unidade de análise da pesquisa, relativa à dimensão organizacional, importava observar aspectos atinentes às escolas que pudessem contribuir para sua incidência. Em síntese, reconhecido o âmbito subjetivo da decisão individual do docente que pode culminar na rotatividade – não tomada como objeto de interesse desta pesquisa – a seleção de variáveis subjacentes pretendeu dar um grau de materialidade ao peso

destes fatores organizacionais sobre do fenômeno, com especial relevo às características do contexto e às condições de trabalho docente.

No entanto, como já exposto anteriormente, a fim de adensar profundidade às análises optou-se por recortar seu universo, limitando-o, em termos explicativos, à rede pública municipal de ensino de Curitiba. Assim, o banco de dados utilizado teve a ele aplicado novo filtro (tp_dependencia – 3), relativo à dependência administrativa municipal, de modo a manter a população de escolas e centros de educação infantil que a compõem.

A construção de um modelo explicativo do fenômeno perpassou pela definição de variáveis explicativas defensáveis que pudessem, em algum grau, explicar a variável de interesse (taxa de rotatividade docente) relacionada a cada uma das unidades de ensino (escolas e CMEIs). Subsumiu-se ainda à disponibilidade dos dados e confiabilidade das fontes. Deste modo, embora a pesquisa tenha como universo a população de unidades de ensino da RME, uma das variáveis (V14) encontra-se acessível apenas para as escolas. Além disso, duas das variáveis selecionadas aplicam-se apenas às escolas (V22 e V23).

A síntese das variáveis selecionadas, de suas fontes, procedimentos para geração e a identificação de autores que legitimaram seu uso encontra-se expressa no Quadro 4.

QUADRO 4 – VARIÁVEIS SELECIONADAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO EXPLICATIVO DO FENÔMENO (continua)

CÓDIGO	DESCRIÇÃO	TIPO	FONTE	PROCEDIMENTO	REFERÊNCIAS
V1	CÓDIGO DA ESCOLA	qualitativa ordinal	Censo Escolar – Inep/MEC	-	-
V2	NOME DA ESCOLA	qualitativa nominal	Censo Escolar – Inep/MEC	-	-
V3	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	qualitativa ordinal	Censo Escolar – Inep/MEC	-	PEREIRA JÚNIOR E OLIVEIRA (2016); KASMIRSKI (2012); DUARTE (2009).
V4	CMEI OU ESCOLA	qualitativa nominal	documentos internos SME	Unidade de ensino classificada como Centro Municipal de Educação Infantil ou escola municipal.	
V5	TAXA DE ROTATIVIDADE (VARIÁVEL DE INTERESSE)	quantitativa contínua	variável gerada	Calculada a partir de microdados provenientes dos bancos docentes e escolas - Censo Escolar /Inep 2015 e 2016 e de indicador construído nessa pesquisa.	-
V6	REGIÃO DA CIDADE	qualitativa nominal	documentos internos SME	Obtida a partir de código atribuído para cada um dos 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE) que organizam territorial, administrativa e politicamente a RME.	-
V7	VALOR PONDERAL	quantitativa discreta	documentos internos SME	Expressa pelo valor atribuído pela SME a cada unidade de ensino, cuja progressão escalar varia de 1 a 8 em face da sua distância do marco zero da cidade.	-
V8	POLÍTICA DE GRATIFICAÇÃO POR DIFÍCIL PROVIMENTO	qualitativa nominal binária	normatizações SME Decretos Municipais 545/2003 e 235/2007	Construída a partir da vigência ou não da política no ano de 2015 para cada unidade de ensino, com base em sua classificação pela SME, em decreto, como unidade de ensino de difícil provimento.	Política local de gratificação: KASMIRSKI (2012).
V9	% GRATIFICAÇÃO POR DIFÍCIL PROVIMENTO	qualitativa ordinal	normatizações SME Decretos Municipais 545/2003 e 235/2007	Obtida a partir da definição, pela SME, do percentual de gratificação sobre o vencimento inicial da carreira percebido, em 2015, pelos profissionais que atuam em unidades de ensino consideradas de difícil provimento, o qual varia em 10, 20 ou 30%.	-
V10	PORTE	qualitativa ordinal	Polena, 2017.	Obtida utilizando os microdados do Censo Escolar 2016, gerada por meio de análise fatorial considerando as variáveis número de matrículas, número de salas utilizadas e número de docentes por escola.	Porte da escola: KASMIRSKI (2012).

QUADRO 4 – VARIÁVEIS SELECIONADAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO EXPLICATIVO DO FENÔMENO (continuação)

CÓDIGO	DESCRIÇÃO	TIPO	FONTE	PROCEDIMENTO	REFERÊNCIAS
V11	ETAPA/SEGMENTO/MODALIDADE DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	qualitativa nominal	Alves, s/d.	Obtida utilizando os microdados do Censo Escolar 2014 para escolas e turmas.	Etapa de atendimento da Educação Básica: PEREIRA JÚNIOR E OLIVEIRA (2016)
V12	JORNADA DE ENSINO	qualitativa nominal	Laboratório de Dados Educacionais	Expressa a partir do levantamento, por unidade de ensino, do número de matrículas diurnas parciais e de matrículas integrais em 2015 para classificação da jornada de atendimento em diurna parcial, parcialmente integral ou integral.	-
V13	INDICADOR DE VULNERABILIDADE SOCIAL (IVS)	qualitativa ordinal	Alves; Silveira, s/d	Elaborada com base nos microdados do Censo Demográfico/IBGE, 2010.	Nível socioeconômico: CUNHA (2015), KASMIRSKI (2012).
V14	% ALUNOS BENEFICIÁRIOS PROGRAMA FEDERAL BOLSA FAMÍLIA (PBF)	quantitativa discreta	Dados internos SME	Obtida a partir dos dados de matrícula e de estudantes beneficiários do PBF por escola para 2013.	Proporção de alunos beneficiários do PBF: DUARTE (2009).
V15	% DOCENTES SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	quantitativa contínua	Laboratório de Dados Educacionais	Obtida a partir dos bancos de docentes para Curitiba, 2015, dependência administrativa municipal, calculada através da contagem de docentes com formação em nível fundamental, médio e superior que não seja licenciatura, por unidade de ensino.	Nível de formação docente: SIQUEIRA E ALVES (2016); CUNHA (2015); KASMIRSKI (2012).
V16	% DOCENTES FORMAÇÃO ENSINO MÉDIO NORMAL	quantitativa contínua	Laboratório de Dados Educacionais	Obtida a partir dos bancos de docentes para Curitiba, 2015, dependência administrativa municipal, calculada através da contagem de docentes com formação em nível médio normal por unidade de ensino.	
V17	% DOCENTES FORMAÇÃO GRADUAÇÃO LICENCIATURA	quantitativa contínua	Laboratório de Dados Educacionais	Obtida a partir dos bancos de docentes para Curitiba, 2015, dependência administrativa municipal, calculada através da contagem de docentes com formação em nível superior/licenciatura por unidade de ensino.	

QUADRO 4 – VARIÁVEIS SELECIONADAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO EXPLICATIVO DO FENÔMENO (conclusão)

CÓDIGO	DESCRIÇÃO	TIPO	FONTE	PROCEDIMENTO	REFERÊNCIAS
V18	% DOCENTES FORMAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO	quantitativa contínua	Laboratório de Dados Educacionais	Obtida a partir dos bancos de docentes para Curitiba, 2015, dep. adm, municipal, calculada através da contagem de docentes com formação em nível de especialização por unidade de ensino.	
V19	% DOCENTES FORMAÇÃO MESTRADO OU DOUTORADO	quantitativa contínua	Laboratório de Dados Educacionais	Obtida a partir dos bancos de docentes para Curitiba, 2015, dependência administrativa municipal, calculada através da contagem de docentes com formação em nível de mestrado ou doutorado por unidade de ensino.	
V20	MÉDIA DE ESTUDANTES POR TURMA	quantitativa discreta	Laboratório de Dados Educacionais	Obtida a partir dos bancos de matrículas e turmas para Curitiba, 2015, dependência administrativa municipal, calculada através da divisão do número de matrículas pelo número de turmas por unidade de ensino.	Tamanho das turmas: KASMIRSKI (2012); DUARTE (2009).
V21	NÚMERO DE ESTUDANTES POR DOCENTE	quantitativa discreta	Laboratório de Dados Educacionais	Obtida a partir dos bancos de matrículas e docentes para Curitiba, 2015, dependência administrativa municipal, calculada através da divisão do número de matrículas pelo número de docentes por unidade de ensino.	-
V22	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB/SAEB)	quantitativa	Inep/MEC	Utilizado como referência o Ideb 2015 para os Anos Iniciais/EF, dada a oferta da educação municipal em Curitiba.	Resultados de avaliação em larga escala: CUNHA (2015); KASMIRSKI (2012).
V23	% AUMENTO IDEB	quantitativa	Inep/MEC	Obtida tomando como referência para o aumento percentual o primeiro Ideb da escola e o último para Anos Iniciais do EF, considerado o período de 2005 a 2015.	-

FONTE: A autora (2018).

Importante destacar que, de início, as variáveis “tipo de vínculo de trabalho” e “infraestrutura” compunham o modelo explicativo, dada sua relevância para a investigação de fenômenos incidentes sobre a escola e sobre o trabalho docente. Porém, ambas foram excluídas ante a baixa variação dos dados para o conjunto de escolas e para o conjunto de CMEIs.

Assim, partindo do banco de dados produzido, sua primeira exploração sistemática deu-se com a análise descritiva de todas as variáveis explicativas, a fim de compreender o cenário de pesquisa. De início percebeu-se a necessidade de apartar os dados entre escolas e CMEIs, considerando as especificidades em termos de etapas de atendimento, porte, condições de trabalho docente e carreira, e, ainda a diferença encontrada entre essas unidades para a variável de interesse da pesquisa. Com o intuito de organizar as informações, potencializando sua interpretação, tais variáveis são então apresentadas por tipo de unidade de ensino e, ainda, em tabelas que as congregam a partir de cinco categorias de análise, conforme Quadro 5.

QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS EM CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIA	VARIÁVEIS EXPLICATIVAS
Organização político-administrativa da RME	região da cidade (v6) valor ponderal (v7) política de gratificação por difícil provimento (v8) % gratificação por difícil provimento (v9)
Características da oferta de ensino	porte (v10) combinação etapa/segmento/modalidade de atendimento da Educação Básica (v11) jornada de ensino (v12)
Área de vulnerabilidade social	Indicador de Vulnerabilidade Social (v13) % alunos beneficiários Programa Federal Bolsa Família (v14)
Condições de trabalho docente	% docentes sem formação pedagógica (v15) % docentes formação ensino médio normal (v16) % docentes formação graduação licenciatura (v17) % docentes formação especialização (v18) % docentes formação mestrado ou doutorado (v19) média de estudantes por turma (v20) número de estudantes por docente (v21)
Resultados da escola em avaliações externas	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (v22) % aumento Ideb (v23)

FONTE: A autora (2018).

Tendo como intenção que as variáveis explicativas para a rotatividade docente aludam a duas dimensões organizacionais da escola – suas características e condições de trabalho docente – é preciso destacar que sua classificação em categorias menores, tal como expresso no Quadro 5, coloca-se de modo interno a elas, com objetivo de otimizar a análise dos dados. Assim, não havia a intenção de classificar as variáveis em uma ou outra dimensão por entender que há fronteiras fluidas entre elas. A esse exemplo pode-se citar variáveis que transitam, de modo concomitante, pelas duas dimensões tal como ocorre com “Etapa/segmento/modalidade da Educação Básica”. Essa variável pode ser tomada como caracterizadora da escola, em termos de oferta, e ainda, como variável explicativa para as condições de trabalho docente, conforme identificado por Pereira Júnior, 2017 nos estudos de Martins et al., 2007 e de Bassi, 2010.

Em síntese, o que se pretende explicitar é que o fato de enunciar uma categoria como “condições de trabalho docente”, está vinculada ao escopo direto das variáveis que a compõe, o que não significa que as demais variáveis não carreguem proximidade com essa dimensão.

2.5 DEFINIÇÃO DOS PROCESSOS ESTATÍSTICOS PARA A ANÁLISE FINAL DOS DADOS

Realizado esse processo, o passo seguinte deu-se com o estabelecimento de análises bivariadas, expressas por medidas descritivas, entre a variável de interesse e as variáveis explicativas, de natureza qualitativa. Para as variáveis quantitativas estabeleceu-se análise de correlação com a variável rotatividade docente.

A análise final, por sua vez, valeu-se de análise multivariada, especificamente da técnica de interdependência denominada “análise de agrupamento” (*cluster analysis*), a fim de observar o potencial explicativo das variáveis, de modo simultâneo.

Esse processo, realizado por meio do *software SPSS Statistics/IBM* estruturou-se em cinco passos, percorridos para cada tipo de unidade de ensino (CMEI e escola).

Em síntese, o primeiro remeteu à seleção das variáveis que poderiam compor o modelo, posto que a condição para a sua aplicação é que elas possuam elevado coeficiente de variação. Assim, ainda que o intento fosse manter variáveis explicativas representativas de todas as categorias de análise, o limite para sua realização deu-se com a constatação de que nem todas atendiam ao critério da técnica. De todo modo, a variável de interesse (rotatividade

docente) permaneceu em ambos os modelos e as demais variáveis mantidas atenderam às necessidades da pesquisa.

O segundo passo deu-se com a geração da análise de agrupamento e a identificação do número de grupos formados, a fim de obter agrupamentos com elevada homogeneidade interna e alta heterogeneidade entre eles. Desse processo surgiram os oito grupos apresentados no capítulo dos resultados, tanto para escola, quanto para CMEI.

À vista disso, o terceiro passo fez-se com a análise da homogeneidade interna. A ideia foi verificar se o coeficiente de variação de cada variável reduziu a partir da sua alocação no agrupamento, em comparação àquele obtido para o conjunto geral das unidades. Tal redução denotou o esperado aumento da homogeneidade interna ao grupo.

Já o quarto passo cumpriu-se com a rotulação dos agrupamentos formados, realizado em face da incidência da rotatividade docente. Há que ressaltar, no entanto, que a classificação de sua incidência para nomeação dos agrupamentos deu-se pela relativização dos resultados encontrados para a população analisada para cada tipo de unidade de ensino.

Por fim, o quinto passo relacionou-se à aplicação do teste F , expresso na tabela ANOVA, com o intento de verificar quais as variáveis que mais contribuíram para a formação dos agrupamentos.

Em síntese essa técnica permitiu agrupar as unidades de ensino com base em características comuns, chegando a agrupamentos internamente homogêneos e externamente heterogêneos. Ao todo foram formados oito grupos de escolas e oito de CMEIs.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com fins de consolidação do objetivo geral proposto nessa pesquisa o caminho até então trilhado visou assegurar um lastro teórico, empírico e metodológico que sustente o estudo para análise da incidência da rotatividade docente em escolas públicas de Educação Básica. Este capítulo, por sua vez, dedica-se a apresentar os resultados obtidos com a metodologia anteriormente descrita e propor discussões correlatas.

Para tanto, sua organização dá-se em quatro partes distintas. A primeira, explicita dados relacionados à oferta da Educação Básica no município de Curitiba e ao perfil docente, visando a contextualização dos recortes espacial e temporal da pesquisa e a adequada leitura, análise e compreensão dos resultados subsequentes.

A segunda parte, por sua vez, atendendo ao primeiro objetivo específico da pesquisa, apresenta os resultados para a mensuração da incidência da rotatividade docente nas escolas de Educação Básica do município de Curitiba, por meio do indicador expresso no capítulo anterior.

Dado o recorte realizado para a identificação de fatores explicativos do fenômeno, a terceira parte contextualiza a Rede Municipal de Ensino de Curitiba como universo de análise, publicizando informações sobre suas características e acerca das carreiras do magistério público municipal.

Por fim, a quarta parte, vinculada à materialidade do segundo objetivo específico da pesquisa, propõe o debate sobre o potencial explicativo de fatores da rotatividade docente no que se refere às características do contexto onde incide e condições de trabalho docente.

3.1 EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: OFERTA E PERFIL DOCENTE

Partindo da intenção de aproximação com a realidade, a análise da oferta e do perfil docente em Curitiba desenvolveu-se com base nos microdados do Censo Escolar 2016 (Inep/MEC). Para a sua caracterização os dados são apresentados por dependência administrativa e por etapa e modalidade da Educação Básica (Tabela 2).

Já a contextualização do perfil docente (Tabela 3) dá-se por meio de um conjunto de informações relacionadas à aspectos demográficos (sexo e raça/cor), de formação (nível de formação) e de atuação docente (tipo de vínculo empregatício), organizadas para a população de escolas ativas em Curitiba e, ainda desagregadas por dependência administrativa .

Partindo então para análise dos dados, em relação à oferta de Educação Básica no município de Curitiba, de acordo com a Tabela 2 é possível verificar a responsabilidade majoritária do setor público, responsável por 65,8% das matrículas. É também o setor que responde por 53% das escolas ativas do município.

TABELA 2 – CURITIBA 2016: OFERTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E MODALIDADES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Variáveis	Municipal		Estadual		Federal		Privada		Total e frequência	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Número de escolas	390	37%	163	15,5%	5	0,5%	495	47%	1053	100%
Número de matrículas	130.421	30,7%	143.706	33,8%	5.636	1,3%	145.177	34,2%	424.940	100%
Matrículas por etapa da Educação Básica										
Educação Infantil	36.877	28,3%	2	0	140	2,5%	32.124	22,1%	69.143	16,3%
Creche	36.869	28,3%	-	-	140	2,5%	15.527	10,7%	52.536	12,4%
Pré-escola	8*	0	2	0	-	-	16.597	11,4%	16.607	3,9%
Ensino Fundamental	91.050	69,8%	67.256	46,8%	456	8,1%	61.610	42,4%	220.372	51,9%
EF – Anos Iniciais	83.800	64,3%	104	0,1%	-	-	36.326	25%	120.230	28,3%
EF – Anos Finais	7.250	5,5%	67.152	46,7%	456	8,1%	25.284	17,4%	100.142	23,6%
Ensino Médio	-	-	54.858	38,2%	2.037	36,1%	20.221	14%	77.116	18,1%
Matrículas por modalidade da Educação Básica										
EJA	2.494	1,9%	16.306	11,3%	-	-	11.970	8,2%	30.770	7,2%
EJA EF	2.494	1,9%	8.021	5,6%	-	-	4.032	2,8%	14.547	3,4%
EJA EM	-	-	8.285	5,7%	-	-	7.938	5,4%	16.223	3,8%
Educação Profissional	-	-	5284	3,7%	3003	53,3%	19252	13,3%	27539	6,5%
Total de matrículas	130.421	100%	143.706	100%	5.636	100%	145.177	100%	424.940	100%

FONTE: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar/2016 (Inep/MEC).

NOTA: *O total de matrículas obtido em pré-escola a partir do Censo Escolar – 2016 para a dependência administrativa municipal expressa possível fragilidade de registro do dado no Sistema Educacenso, uma vez que o valor de 8 matrículas não é compatível com a realidade observada. Deste modo, optou-se por apresentar também o total de matrículas para ambos os segmentos da Educação Infantil para os anos anterior e subsequente ao recorte temporal da pesquisa:

2015 – Matrículas em: pré-escola – 11.696; creche – 24.055. Total Educação Infantil – 35.751 matrículas.

2017 – Matrículas em: pré-escola – 23.158; creche – 14.740. Total Educação Infantil – 37.898 matrículas.

No tocante à distribuição do total de matrículas em Curitiba por etapa e modalidade da Educação Básica, é possível constatar a predominância de oferta no Ensino Fundamental, que abarca 51,9% das matrículas e mais 3,4% das matrículas na modalidade EJA, perfazendo um total de 55,3%. As demais matrículas alocam-se, em termos de frequência relativa, em 16,3% na Educação Infantil, 18,1% no Ensino Médio, 7,2% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – sendo 3,4% para o EF e 3,8% para o EM – e 6,5% na Educação Profissional.

Se observada a distribuição do montante geral de matrículas em Curitiba por etapa e modalidade da Educação Básica entre as dependências administrativas é possível verificar que, da frequência relativa de 16,3% de matrículas na Educação Infantil, sua maior parte está

concentrada na rede pública municipal de ensino (8,7%), seguida da esfera privada (7,6%). A rede municipal é também a dependência que congrega a maior quantidade de matrículas no Ensino Fundamental (21,5% de 51,9%), seguida da rede pública estadual que abarca 15,8%. É a rede pública estadual de ensino que apresenta a maior concentração de matrículas no Ensino Médio (12,9% de 18,1%) e na EJA (3,8% de 7,2%). Já a Educação Profissional tem seu mote na esfera privada de ensino, a qual oferta 4,6% de 6,5% de matrículas na modalidade.

Quanto à distribuição por etapa e modalidade no interior de cada dependência administrativa é possível observar que das 130.421 matrículas absorvidas pela rede pública municipal de ensino, 69,8% delas atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI/EF), seguido de 28,3% de matrículas na Educação Infantil. Cabe ressaltar, pelos dados obtidos, ausência de oferta nos Anos Finais (AF) do EF na modalidade EJA, bem como Ensino Médio e Educação Profissional.

Já a rede pública estadual de ensino, com 143.706 matrículas, reitera a preponderância de oferta nos Anos Finais do Ensino Fundamental (46,8%), seguida do Ensino Médio (38,2%).

Por sua vez, a rede federal de ensino, com 5.636 matrículas, tem-nas concentradas na Educação Profissional (53,3%) e no Ensino Médio (36,1%), não apresentando dados de matrícula para a modalidade EJA.

Já a esfera privada, que abarca 145.177 matrículas, por sua composição mais diversa, apresenta maior distribuição de matrículas entre todas as etapas e modalidades da Educação Básica analisadas, tendo a predominância no Ensino Fundamental (42,4%) e da Educação Infantil (22,1%).

Tais dados auxiliam tanto na explicitação do montante geral e da organização da oferta de Educação Básica em Curitiba, quanto na caracterização da divisão de responsabilidades entre as diferentes dependências administrativas, operada para a materialização do direito à educação no município. Esta análise da oferta vislumbra também situar à realidade a rede pública municipal de ensino, a qual consiste em locus de análise explicativa da rotatividade docente para a presente pesquisa.

Depreende-se assim a compreensão de que a organização da oferta de Educação Básica no município de Curitiba, se cotejadas todas as dependências administrativas, tensiona a responsabilidade preponderante do ente público municipal sobre a oferta de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e do ente público estadual, do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, permitindo ainda observar a diversidade de

etapas e modalidades atendidas, fato este que pode traduzir-se em elemento potencializador ou não da incidência de rotatividade docente.

No que se refere à atuação docente em Curitiba, de acordo com a Tabela 3 é possível verificar que a dependência administrativa estadual abarca o maior número de funções docente, representando 46,4% do total. No entanto, o maior número de docentes que atuam na cidade encontra-se na dependência administrativa municipal, a qual abrange 39,8% deles, seguida da esfera privada, com 32,8%. A rede estadual, por sua vez, fica em terceira posição, congregando 25,8% dos docentes de Curitiba.

Se calculada a razão entre o número total de funções docente e o número total de docentes por dependência administrativa é possível afirmar que a média para a rede estadual é de 7 funções por docente, seguida da esfera privada, com 4 funções. Esse mesmo cálculo revela que as dependências administrativas municipal e federal têm, em média, 2 funções registradas por docente. Ainda que este seja um cálculo médio, e que não permita compreender como os dados se processam no interior de cada dependência, tal constatação expressa uma característica do trabalho operado na rede pública estadual de ensino, a qual funciona com um número maior de funções para cada professor em relação às demais dependências administrativas.

No que tange às questões demográficas é possível observar a predominância de docentes do sexo feminino em quase todas as dependências administrativas, à exceção da rede federal de ensino. Observando apenas as redes públicas de ensino na Tabela 3 e cotejando-as aos dados de oferta na Tabela 2, é possível observar uma tendência que, conforme ascende a etapa/segmento/modalidade da Educação Básica predominante em cada dependência administrativa, eleva-se o número de docentes do sexo masculino que ali atuam. Tal percepção reitera a existência de um processo ainda presente de feminização da docência, tomada como ofício que tem, em sua gênese, a extensão de atividades maternas (GATTI; BARRETO, 2009) sobretudo para àqueles que atuam com crianças (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Quanto à cor ou raça, para além da predominância, em todas as esfera, de docentes que se autodeclaram brancos, chama a atenção o percentual significativo de profissionais não declarados.

TABELA 3 – PERFIL DEMOGRÁFICO E DE ATUAÇÃO DOCENTE PARA CURITIBA E POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, 2016.

Variáveis	Número e frequência relativa de docentes da Educação Básica							
	Curitiba %		Dependência administrativa					
			Federal %	%	Estadual %	%	Municipal %	%
Número funções docente	103.386	100,0	1.081	100,0	45.957	100,0	23.153	100,0
Número docentes	24.463	100,0	379	100,0	6.318	100,0	9.736	100,0
Sexo								
Feminino	20.244	82,8	182	48,0	4.264	67,5	9.395	96,5
Masculino	4.219	17,2	197	52,0	2.054	32,5	341	3,5
Cor ou raça								
Branca	17.057	69,7	172	45,4	4.919	77,9	6.943	71,3
Preta	480	2,0	3	0,8	157	2,5	223	2,3
Parda	1.675	6,8	14	3,7	440	7,0	781	8,0
Amarela	95	0,4	3	0,8	40	0,6	31	0,3
Indígena	15	0,1	-	-	4	0,1	6	0,1
Não declarado	5.120	20,9	187	49,3	758	12,0	1.752	18,0
Nível de formação								
Ensino Fundamental	32	0,1	-	-	-	-	14	0,1
Ensino Médio	2.051	8,4	3	0,8	133	2,1	848	8,7
EM Normal	1.569	6,4	9	2,4	-	-	720	7,4
Ensino Superior	1.088	4,4	28	7,4	212	3,4	214	2,2
ES Licenciatura	9.105	37,2	34	9,0	1.086	17,2	4.911	50,4
Especialização	9.595	39,2	70	18,5	4.415	69,9	2.961	30,4
Mestrado	880	3,6	181	47,8	408	6,5	63	0,6
Doutorado	143	0,6	54	14,2	64	1,0	5	0,1
Tipo de vínculo								
Concursado/estável	14.253	58,3	322	85,0	4.214	66,7	9.717	99,8
Contrato temporário	2.306	9,4	37	9,8	2.247	35,6	22	0,2
Contrato terceirizado	15	0,1	1	0,3	14	0,2	-	-
Contrato CLT	25	0,1	22	5,8	3	-	-	-
Não classificado	8.030	32,8	-	-	-	-	-	-

FONTE: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar (Inep/MEC) e dados do Laboratório de Dados Educacionais, 2016.

Já para as questões de formação pode-se verificar que 80,6% dos docentes em Curitiba tem como formação mínima o Ensino Superior em licenciatura. A comparação entre os resultados para as dependências administrativas permite concluir que as redes públicas de ensino se aproximam desse patamar (rede estadual com 94,6%, federal com 89,5% e municipal com 81,5%). No entanto, a esfera privada concentra um valor abaixo da média, relativo a 68,1% de seus docentes neste nível. É também essa a esfera com o maior percentual

de docentes sem formação pedagógica (21,4%) e com o menor percentual de docentes com pós-graduação (29,8%). Dentre as esferas públicas de ensino, destaca-se o elevado percentual da rede federal para a pós-graduação, sendo que 62% de seus docentes possuem mestrado ou doutorado. A maior concentração no nível de formação para a rede estadual encontra-se na especialização e para a rede municipal, na formação em licenciatura.

Por fim, no que se refere ao tipo de vínculo empregatício a análise limita-se às redes públicas de ensino. Dentre estas, em consonância com a determinação constitucional (CF/88) de provimento exclusivo na carreira por meio de concurso público, a condição de concursado/estável é forma predominante para todas as dependências analisadas, sendo percebida a quase ausência de outro tipo de vínculo para a rede pública municipal de ensino. Já para rede estadual é possível observar um percentual significativo de contratos temporários.

3.2 A INCIDÊNCIA DA ROTATIVIDADE DOCENTE EM CURITIBA: MENSURAÇÃO DO FENÔMENO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Os esforços empreendidos na pesquisa têm como objetivo principal a análise da incidência da rotatividade docente nas escolas públicas de Educação Básica no Brasil. Assim, após um processo de aproximação com a realidade observada, a segunda parte deste capítulo de resultados tem como mote apresentar os achados a partir da mensuração do fenômeno.

No entanto, é preciso sinalizar que, embora o escopo de análise remeta-se à esfera pública, a mensuração do fenômeno não exclui a dependência administrativa privada com fins de comparação e de contextualização dos resultados em um contexto mais amplo.

Assim, a apresentação dos resultados inicia-se com a publicização da taxa de rotatividade geral obtida para Curitiba e por dependência administrativa. O cálculo, expresso pela razão entre o número total de docentes em 2015 e o número de saídas em 2016 encontra-se sistematizado na Tabela 4. Apesar da unidade de análise da pesquisa remeter-se à escola (expressa a partir do Gráfico 1 e Tabela 5), os resultados desse primeiro esforço visam explicitar um balanço sistêmico da rotatividade docente no cenário investigado.

Desse modo, observando a Tabela 4 é possível verificar que a taxa de rotatividade docente encontrada para a cidade de Curitiba (38,4%) aproxima-se da taxa de rotatividade da mão de obra geral no Brasil (35,3%) encontrada pelo MTE (BRASIL, 2013) e daquela encontrada pelo do Dieese, em parceria com o MTE (BRASIL, 2014) para a rotatividade dos profissionais do ensino (31,5%), ambos adensando setor público e privado. Ainda que o contexto e o trabalho sobre o qual incide, os efeitos e as formas de medição do fenômeno sejam distintos, salvaguardados os devidos distanciamentos, tal comparação permite situar os resultados encontrados em um cenário mais amplo.

Quanto à rotatividade docente, especificamente, se observadas as taxas por dependência administrativa nota-se que a rede estadual de ensino apresenta graus mais elevados no cômputo geral (46,6%), seguida da esfera privada (41%), da rede municipal (30,8%) e da rede federal (25,5%).

Essa constatação evidencia uma diferença, em termos de resultado, da pesquisa de Ingersoll (2001) para o contexto norte americano, que expressa que a esfera privada tem taxas de rotatividade docente mais elevadas em muitas condições. Também a taxa geral de rotatividade docente apresentada pelo autor (13,2%), para o cenário pesquisado, difere dos achados dessa pesquisa.

Já a taxa de rotatividade obtida para a dependência administrativa municipal em Curitiba aproxima-se daquela alcançada no estudo de Cunha (2015) para a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (de 20 a 30%).

TABELA 4 – NÚMERO DE PROFESSORES E TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA PARA CURITIBA, 2016.

Dependência Administrativa	Número total de professores (2015)	Número de professores que saíram das escolas em 2016	Taxa de rotatividade (2016)
Federal	404	103	25,5%
Estadual	8.450	3.935	46,6%
Municipal	11.887	3.667	30,8%
Privada	9.994	4.102	41,0%
Total	30.735	11.807	38,4%

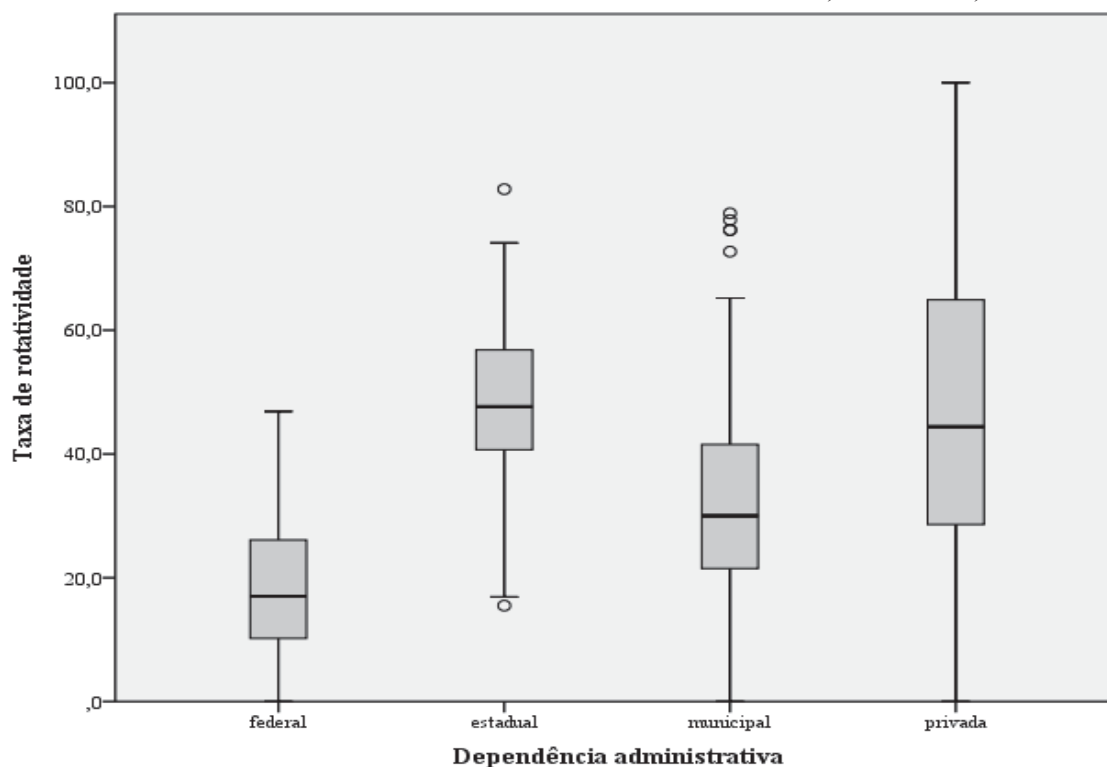
FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016.

Diante dos resultados obtidos e da constatação de que as dependências estadual e privada apresentam as taxas de rotatividade mais elevadas, parece oportuno pensar em algumas particularidades.

A primeira, relativa à rede estadual de ensino, remete à possível interferência da forma de contratação temporária de professores que, conforme a Tabela 3, aludiu a 35,6% de seus vínculos empregatícios em 2016. Essa modalidade de contratação por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS) implica em saídas periódicas, voluntárias e involuntárias, desses docentes das escolas estaduais. Além disso, sua celebração por contrato produz relações de trabalho distintas daquelas adjacentes aos profissionais estatutários, com os quais esses docentes atuam de modo concomitante. Se, conforme apontado anteriormente, a consciência profissional do servidor estatutário está vinculada ao reconhecimento de obrigações decorrentes de um estatuto profissional, por outro lado, os contratos sujeitam-na a uma lógica de obediência ao empregador (Supiot, 1995). Tais contratos submetem ainda o trabalho à lógica de mercado, modificando suas relações de poder, remuneração e tempo destinado ao trabalho, no sentido da continuidade da função (*ibidem*). O reconhecimento de todas essas questões pode consistir em fator que concorre para a ampliação da incidência do fenômeno. Tal hipótese pode ser reafirmada se observados os achados de Medeiros et al. (2010) e de Linhares (2014), apresentados no levantamento bibliográfico da pesquisa, os quais expressam relação entre a rotatividade profissional no âmbito público e a precarização dos vínculos empregatícios. Também Sancho et al. (2011; 2012) explicita a relação entre instabilidade de

contratos e incidência de rotatividade, observando-a em níveis mais elevados quando relacionada a vínculos empregatícios não estatutários na administração pública.

A segunda particularidade, agora referente à esfera privada, implica considerar as especificidades do trabalho docente subsumido à lógica de mercado e à celebração por contrato (Supiot, 1995), à vista da grande heterogeneidade presente entre as escolas e das relações distintivas que marcam o seu fazer. Essa é a única dependência administrativa que oferta todas as etapas, segmentos e modalidades da Educação Básica e retém, sozinha, percentual expressivo de escolas (47%), matrículas (34,2%) e docentes (32,8%) em Curitiba (Tabela 2). Ainda assim, se comparada às redes públicas na cidade, é também aquela que possui os menores indicadores de formação docente, tendo o maior percentual de docentes sem formação pedagógica e os menores percentuais de docentes com formação mínima em licenciatura e pós-graduação (Tabela 3). Sua diversidade fica explícita se observada a amplitude interquartilica para as taxas de rotatividade das escolas que compõem a dependência administrativa privada no Gráfico 1. Mirando-a é possível perceber que, como reflexo de tamanha heterogeneidade, apresenta acentuada dispersão para as taxas de rotatividade no conjunto de escolas. Sua mediana é também alta. Esse panorama, somado ao fato de não constituir em uma rede propriamente dita, estruturada em torno de certa unidade, induz à necessidade de estudos pontuais que observem os seus resultados à luz das especificidades que a perfazem. Sua inserção nessa pesquisa dá-se, portanto, apenas para dar visibilidade ao cenário geral.

GRÁFICO 1 – TAXAS DE ROTATIVIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS, CURITIBA, 2016.

FONTE: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016.

Apontadas as considerações particulares às esferas com maior incidência do fenômeno, a partir das taxas de rotatividade mensuradas para cada uma delas, o olhar volta-se à sua incidência tomando a escola como unidade de análise.

Assim, a partir do Gráfico 1 é possível observar que as medianas encontradas para o conjunto de escolas desagregadas por dependência administrativa reafirmam a maior magnitude do fenômeno na rede estadual, seguida da esfera privada, conforme também observado na Tabela 4.

Vê-se ainda, coerentemente à menor taxa, o menor valor mediano encontrado para o conjunto de escolas rede federal, o que pode ser explicado por suas características bastante distintas em relação às demais esferas públicas, tanto em termos de carreira, quanto em relação à estrutura e oferta de ensino. Também os dados de formação (expressos na Tabela 3) evidenciam um quadro docente com alto grau de especialização, uma vez que mais de 80% de seus professores possuem formação em nível de pós-graduação.

As análises comparativas entre as medianas obtidas são visíveis, de modo mais objetivo, na Tabela 5. Percebe-se assim que 50% das escolas estaduais apresentam taxas de rotatividade de até 47,7%, as privadas de até 44,4%, as municipais, até 30% e a federais até 17%.

TABELA 5 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS, CURITIBA 2016.

Medidas descritivas	Valores	Dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Número de escolas	N	5	162	383	497
Média	%	20,0	48,3	32,4	47,3
Desvio-padrão	%	17,8	11,2	14,5	25,6
Coefficiente de Variação	%	88,8	23,2	44,9	54,0
Mínimo	%	0,0	15,5	0,0	0,0
1º quartil	%	5,1	40,7	21,4	28,4
Mediana	%	17,0	47,7	30,0	44,4
3º quartil	%	36,5	56,8	41,7	65,1
Máximo	%	46,9	82,8	78,9	100,0

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016.

NOTA: A taxa de rotatividade docente encontra-se expressa por medidas descritivas de:

*** posição**

- Média – calculada pelo somatório dos valores dividido pelo número total de observações;
- 1º quartil – relativo à divisão do conjunto de valores ordenados de forma crescente em quatro partes, o 1º quartil deixa 25% dos valores abaixo dele (25%);
- Mediana – relativo à divisão do conjunto de valores ordenados de forma crescente em duas partes, a mediana equivale à identificação do valor que encontra-se no meio do conjunto (50%);
- 3º quartil – relativo à divisão do conjunto de valores ordenados de forma crescente em quatro partes, o 3º quartil deixa 25% dos valores acima dele (75%).

*** dispersão**

- Desvio-padrão – informa o quanto os valores do conjunto variam em relação à média;
- Coeficiente de variação – obtido a partir da divisão do desvio-padrão pela média, cujo resultado é multiplicado por 100, expressa um resultado percentual de variação. Valores a partir de 15% indicam variação expressiva;
- Mínimo – refere-se ao menor valor expresso no conjunto de valores analisados;
- Máximo – refere-se ao maior valor expresso no conjunto de valores analisados.

(DANCEY; REIDY, 2006.)

Embora as esferas estadual e privada apresentem medianas próximas, diferem em relação à distribuição dessas taxas no conjunto dos dados. Deste modo, o 1º quartil evidencia que, enquanto 25% das escolas privadas têm taxas de até 28,4% de rotatividade docente, 25% das escolas estaduais as têm em até 40,7%. Isso mostra que a rede estadual atinge valores mais elevados e aproximados da mediana já no 1º quartil. Embora a mais alta entre as redes públicas, nela é possível verificar que fenômeno dá-se de modo menos heterogêneo entre as escolas (coeficiente de variação = 23,2%).

Em relação às medianas mais baixas encontradas, relativas à rede federal e à rede municipal, percebe-se uma distância maior entre o valor mediano e o 1º e o 3º quartil para a rede federal. Isso denota que seus resultados distribuem-se de modo mais disperso no conjunto. Tal análise é reiterada se observada a sua amplitude interquartilica elevada e o seu coeficiente de variação, que é o maior dentre todas as dependências.

Essa constatação difere daquela encontrada por Pereira Júnior e Oliveira (2016) para o cenário nacional, a qual identifica a dependência administrativa municipal como a esfera

pública que apresenta o maior valor mediano e as taxas de rotatividade docente mais dispersas. Há que notar porém que, embora não seja o mais elevado, o coeficiente de variação para as escolas que compõem a rede municipal de ensino de Curitiba (44,9%) expressa significativa dispersão entre elas.

Em síntese, o que se conclui da análise do quadro geral de rotatividade docente em Curitiba, por dependência administrativa e para o conjunto de escolas que a compõe é que a mensuração do fenômeno explicita sua acentuada incidência, em patamares elevados, no cenário pesquisado. Se a construção teórica empreendida possibilitou marcar seus efeitos negativos sobre a função social da escola e sobre um trabalho de natureza singular, que requer continuidade e altos graus de interação para sua efetivação e para a materialização coletiva de um projeto social de formação humana, desvelar taxas médias que podem variar de 20 a 48% de incidência, a depender da esfera em que ocorrem, reitera a necessidade de conferir-lhe visibilidade, a fim de ascendê-lo como temática pertinente à inserção na agenda política local. Corrobora ainda a urgência de esforços que busquem identificar fatores organizacionais que concorrem para a sua produção, como condição à tomada de decisão política que vise sua redução.

Ademais, a atribuição de sentido às taxas obtidas carece de uma aproximação mais estreita com os elementos da realidade pontual, a fim de ampliar o espectro de compreensão do fenômeno. Esse é, portanto, o intento das duas últimas partes deste capítulo, que visam adensar potencial explicativo sobre a sua incidência no âmbito público de ensino.

3.3 AMPLIAÇÃO DE SENTIDO À INCIDÊNCIA DO FENÔMENO: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA COMO UNIVERSO DE ANÁLISE

Como já exposto e teoricamente sustentado, a rotatividade docente incide sobre o trabalho do professor e é observada, nessa pesquisa, tendo como unidade de análise a escola pública. Partindo de tais referências faz-se mister explicitar que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, daqui em diante tomada como universo de análise, apresenta características próprias tanto para escolas quanto para professores.

Em relação ao trabalho docente, a RME estrutura-o a partir de duas carreiras distintas – profissional do magistério e professor da Educação Infantil. Quanto às escolas, essas são organizadas por dois tipos de unidade de ensino – escola e Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Esses dois elementos, por sua vez, articulam-se diretamente. Aos CMEIs cabe a oferta exclusiva da Educação Infantil e este é também o lócus exclusivo de atuação dos profissionais integrantes da carreira de professor da Educação Infantil. Quanto às escolas, a depender da demanda e autorização de funcionamento por autoridade competente, podem atender a todas as Etapas da Educação Básica e modalidades ofertadas pela dependência administrativa municipal, sendo que os integrantes da carreira de profissional do magistério podem atuar em escola ou CMEI.

Por tal razão a apresentação dos dados para caracterização da Rede está organizada por tipo de unidade de ensino, partindo da hipótese de que as distinções entre as unidades e em relação aos planos de carreira operados imputam graus diferentes de rotatividade docente para o seu conjunto.

Assim, com vistas à adequada compreensão dos resultados, essa parte do capítulo subdivide-se em duas partes menores, a fim de apresentar as condições de trabalho docente operadas por cada uma das carreiras e as características da RME, à luz de variáveis selecionadas para a composição de um modelo explicativo do fenômeno.

3.3.1 Trabalho docente: as carreiras do magistério público municipal em Curitiba/2016

A regulamentação do trabalho docente no Brasil dá-se ante vínculo trabalhista estatutário e coletivo, subjugado a um conjunto de regras fixadas em legislação vigente as quais consistem expressão dos consensos possíveis entre os interesses dos servidores

públicos, o pensamento da Administração Pública e o cumprimento das determinações constitucionais e das regulamentações destas advindas (RAFANHIM, 2012).

Em termos de princípios constitucionais subsume-se, dentre outros, à garantia de padrão de qualidade do ensino e à valorização dos profissionais da educação (Art. 206, CF/88).

Esta concomitância é também expressão da disputa dos profissionais do magistério pela arena política para a definição de pautas relacionadas à educação. Advém também deste movimento a inscrição na peça legal do provimento da carreira pública exclusivamente por concurso, o que implica na exigência formal de determinado grau de conhecimentos científicos, bem como de titulação adequada, em forma de diploma que habilite os sujeitos para atuação, o que traduz-se em importante avanço rumo à profissionalização. São produtos deste tensionamento ainda a exigência constitucional de plano de carreira e de piso salarial profissional (FERRAZ; GINDIN, 2014).

A CF/88 é expressão, portanto, do intento formal de assegurar as finalidades da educação com qualidade, articulando-as às pautas de seus profissionais, sem, no entanto, secundarizá-las.

A regulamentação do direito à educação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/96) traz, por sua vez, significativa ampliação do conceito de valorização profissional. Assim, ratifica os pressupostos apresentados e adiciona aspectos relacionados à remuneração, à progressão na carreira, à formação (inicial e continuada), à destinação de tempo exclusivo para atividades docentes externas à sala de aula (hora-atividade) e à condições adequadas de trabalho para os profissionais da educação (LDB, Art. 67). Sua operacionalização, por meio de financiamento público, é potencializada a partir da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁷ e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁸ os quais, além de reger a aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação, determinam que, no mínimo, 60% do fundo seja destinado à remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública de ensino.

⁷ Instituído pela Emenda Constitucional (EC) n. 14/1996 e regulamentado pela Lei n. 9.424/1996.

⁸ Instituído pela Emenda Constitucional (EC) n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007.

Soma-se ao regramento legal para a consecução da valorização profissional enunciada, a Lei n. 11.738/2008, produto de inúmeras forças que influenciaram na sua construção como resposta do poder público no âmbito federal. Seu ordenamento institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, determinando ainda que sua jornada de trabalho direta com os estudantes seja de, no máximo, dois terços da composição total (Art. 1º, § 4º). Isso reserva aos docentes o direito a um terço da sua jornada exercida fora de sala de aula, voltada à realização de estudos, planejamento e avaliação conforme determina a LDB vigente (Art. 67) e orienta o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB n. 18/2012.

Cabe ressaltar que este conjunto de dispositivos formais voltados à efetivação da valorização profissional, ainda que sistematicamente apresentado, não deriva da aparente linearidade evocada por uma organização etapista e orgânica. Pelo contrário, cada regramento trata-se de produto de constantes disputas de diferentes atores sociais, públicos e privados, para implementação de projetos educativos distintos na arena política, os quais forjam-se, por meio da ação pública (MULLER; SUREL, 2002).

Assim, este é mote da educação nacional e do trabalho docente no Brasil, que deve, em seus desdobramentos entre os entes federados distintos, observar tais determinações e princípios, interpretando-os e ressignificando-os às agendas políticas e contextos locais.

No entanto, os docentes que atuam na rede pública municipal de ensino de Curitiba situam-se em meio a uma dualidade histórica que os segmenta em duas carreiras.

A primeira, denominada carreira de profissionais do magistério, os habilita a atuar como professores em escolas e CMEIs, abrangendo todas as Etapas da Educação Básica ofertadas no município (Educação Infantil – pré escola/5 anos e Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental), bem como suas modalidades (Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), a depender de sua formação. Se graduados em Pedagogia, podem ainda mudar de área de atuação, por meio de concurso interno, para o cargo de suporte técnico pedagógico.

Já a segunda carreira, mais recente e derivada da carreira anterior de educador, tem como cargo único professor da Educação Infantil, o qual possibilita a atuação exclusiva em CMEI, para atuar como professor de crianças pequenas (Creche e Pré escola – 4 anos).

Assim, pensar a incidência e fatores explicativos da rotatividade docente neste contexto requer compreender, não apenas as marcas da carreira sob as quais se assenta o trabalho docente e as condições que lhes são conferidas a partir dela, mas também observar

aproximações e distanciamentos entre as duas carreiras, a fim de melhor interpretar os resultados.

3.3.1.1 A carreira de profissional do magistério

Apontados os limites constitucionais e as normas para o trabalho docente no Brasil, os regramentos a que se submetem os profissionais do magistério público de Curitiba estão relacionados, tanto à Lei Orgânica do Município⁹, quanto a um estatuto próprio (Lei Municipal n. 6.761/1985), o qual proclama o provimento por concurso público por provas e títulos, institui a jornada de 20 horas de trabalho sendo, no mínimo 20% destinada à atividades extraclasse para os docentes, prevê avanço na carreira por habilitação e ainda, promoção por tempo de serviço.

Embora a contratação por concurso público seja a única forma de provimento desde 2001, a partir da Lei Municipal n. 8.248/1993 é permitido que os profissionais do magistério pertencentes ao quadro próprio e que possuam 20 horas de jornada semanal trabalhem 40 horas semanais, em Regime Integral de Trabalho (RIT). A gratificação decorrente desta ampliação de tempo é de 100% sobre o valor do vencimento padrão percebido pelo servidor, consistindo em base para o cálculo da contribuição previdenciária (Art. 2º). Embora tais profissionais operem de maneira temporária na Rede Municipal de Ensino (RME), esta forma de contratação distingue-se daquela utilizada pela Rede Estadual de Ensino do Paraná – que a faz por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS) – uma vez que a condição primeira para o exercício da função está relacionada à existência de vínculo estatutário como profissional do magistério pertencente ao quadro municipal de Curitiba.

Em termos de plano de carreira do magistério público de Curitiba, a sua forma mais recente, vigente no ano de 2016 (recorte temporal desse trabalho), foi aprovada em 2014 por meio da Lei Municipal n. 14.544, o qual enuncia voltar-se à valorização profissional do magistério, ao desenvolvimento da carreira profissional e ao estímulo à atuação e à qualificação permanente (Art. 1º).

Em relação ao Estatuto correlato, este plano reitera o ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos para o cargo único de profissional do magistério, com regime de trabalho de 20 horas semanais. Além disso, em atenção à legislação nacional vigente, regulamenta a adequação do tempo destinado à atividades extraclasse, que passa de 20% para,

⁹ Já que segundo Rafanhim (2012, p. 29) [...] é de competência do ente municipal definir o regime jurídico de seus servidores, estrutura de carreira e remuneração.

no mínimo, um terço (33%) da jornada semanal, sendo determinado que este tempo de hora-atividade destina-se à estudos, planejamento e avaliação (Art. 5º, § 1º).

Neste ponto cabe destacar que, no tocante à hora-atividade, a implantação da Lei Federal n. 11.738/2008 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba deu-se não apenas como o cumprimento de uma determinação legal, mas foi potencializada por uma “janela política” (MULLER; SUREL, 2002), uma vez que a legislação vigente não explicitou os objetivos e fins a serem atingidos como o tempo de trabalho remunerado externo à sala de aula. Isso permitiu que o município de Curitiba, interpretando os problemas contextuais, ressignificasse a demanda construindo uma resposta política específica. A fim de atribuir sentido pontual a este tempo, que articulasse a valorização profissional e a busca da aprendizagem efetiva de todos e de cada um dos estudantes, a implantação da Lei subsumiu-se à implantação de um projeto educativo local em disputa, o qual tinha como um de seus elementos basilares o reconhecimento do papel articulador deste tempo na organização coletiva do trabalho docente e escolar (DITTRICH; BELLARDO; FRANTZ, 2014). Esta resposta local¹⁰ consistiu em uma síntese possível da luta política engendrada quando da ampliação da hora atividade, o que permite compreender o cenário pesquisado e o projeto educativo comum, com uma marca acentuadamente coletiva para todas as escolas da RME.

Destarte, o plano de carreira que tem como cargo único o profissional do magistério, estrutura-se em duas partes. Uma delas, intitulada especial, congrega os profissionais com formação de nível médio e encontra-se em extinção, sendo que as vagas por ela ocupadas são transformadas em vagas da parte permanente quando da passagem de seus ocupantes por meio de procedimento interno de transição ou ainda, frente à aposentadorias, falecimentos e exonerações. Já a parte permanente, composta por profissionais com ensino superior organiza-se em quatro níveis, correspondentes aos níveis da educação formal: ensino superior, pós-graduação *Lato Sensu* - especialização, pós-graduação *Stricto Sensu* – mestrado e pós-graduação *Stricto Sensu* – doutorado.

O referido plano pressupõe o enquadramento e a movimentação dos profissionais por tempo de serviço e formação. Assim, para efeitos de progressão na carreira cada nível contempla 25 referências, equivalentes aos anos em efetivo exercício e relativas à posição do profissional na tabela de vencimentos. Estas referências agrupam-se em três classes: assistente (que compreende o período de estágio probatório – referências I a III), adjunto (referências IV a XIII) e associado (referências XIX a XXV).

¹⁰ Expressa formalmente por meio da Portaria de Dimensionamento de Pessoal n. 45/2013 (CURITIBA, 2013).

A movimentação dá-se, assim, por tempo de serviço efetivo na educação, por carga horária mínima anual de formação continuada e ainda, por mudança de nível (ensino superior, especialização, mestrado e doutorado) estando, esta última, condicionada à regulamentação, por meio de decreto, da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a condicionalidade para qualquer tipo de movimentação na carreira é que o profissional do magistério esteja em efetivo exercício na escola, em um CMEI ou em demais equipamentos pertencentes à SME, uma vez que sua saída para exercer atividades de outra natureza geraria o congelamento do avanço na carreira. Esta medida tem como intento a permanência, em termos de atuação, dos profissionais do magistério na própria educação.

A síntese da possibilidade de movimentação encontra-se expressa no Quadro 6.

QUADRO 6 – MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE CURITIBA – Lei Municipal n. 14.544/2014

CARGO: PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO – PARTE PERMANENTE					
Classe	Referência	Nível			
		Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
Assistente	I				
	II				
	III				
Adjunto	IV				
	V				
	VI				
	VII				
	VIII				
	IX				
	X				
	XI				
	XII				
	XIII				
	XIV				
	XV				
Associado	XVI				
	XVII				
	XVIII				
	XIX				
	XX				
	XXI				
	XXII				
	XXIII				
	XXIV				
	XXV				

FONTE: Adaptada do Anexo à Lei Municipal n. 14.544/2014 (2018).

É importante notar um destaque quando da passagem do profissional da referência III para a IV e também da referência XIII para a XIV. O plano estabelece como política de valorização profissional um acréscimo de 10% sobre o vencimento do servidor que sai do estágio probatório (passagem para a referência IV) visando conferir atratividade à carreira e

de 20% para aqueles que chegam à XIV referência, visando superar a perspectiva de estagnação e, assim assegurar a permanência do profissional no quadro próprio do magistério.

A fase inicial de implantação deste plano, conclusa no ano de 2015, previu a transição do plano de carreira anterior (Lei Municipal n. 10.190/2001) de modo gradativo, estando submetida à adesão individual de cada servidor. O passo seguinte, findo em 2016, deu-se com o estudo e a correção do vencimento de cada servidor, em virtude de distorções históricas.

No entanto, a etapa subsequente, relativa à migração definitiva para a nova tabela de vencimentos, com prazo máximo de janeiro de 2017 teve como obstáculo um processo de troca de grupo político na gestão municipal, que acabou por não apenas interromper o processo de implantação como também produziu, por meio da Lei Municipal n. 15.043, de 28 de junho de 2017, a suspensão desse e de todos os planos de carreira do serviço público municipal de Curitiba, a despeito das mobilizações históricas e lutas dos profissionais do magistério pela construção e positivação no regramento jurídico de um plano de carreira que os aproximasse de melhores patamares de valorização profissional.

Assim, o recorte temporal da pesquisa situa os docentes investigados no período de transição de um plano ao outro, com o pagamento das distorções em curso, porém sem mudança no vencimento decorrente da migração para a nova tabela salarial.

Segundo a proposta apresentada, o plano pressupunha uma tabela de vencimentos associada aos anos de trabalho, a qual apresentava 108% de amplitude entre o vencimento inicial e o vencimento final para cada nível de formação. Diferentemente da tabela de vencimentos integrante do plano de carreira anterior (Lei Municipal n. 10.190/2001), que apresentava amplitude de 439% para a parte permanente, e que demandaria 72 anos de efetivo exercício para que o servidor a concluísse, percorrendo as 36 referências que a estruturavam, a tabela respectiva ao plano de carreira então vigente (Lei Municipal n. 14.544/2014) apresentava menor amplitude para cada nível e factibilidade de chegada ao final da carreira, imprimindo maior atratividade ao trabalho docente.

A migração dos servidores ou não para o novo plano teve a nova tabela de vencimentos como elemento central, embora não único, para a tomada de decisão.

Sua síntese encontra-se expressa na Tabela 6.

TABELA 6 – VENCIMENTO INICIAL E FINAL DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE CURITIBA PARA JORNADA SEMANAL DE 20h

Plano de carreira e parte correspondente		Nível	Vencimento inicial	Vencimento final	Amplitude (entre vencimento inicial e final)
LEI 10.190/2001	ESPECIAL	-	1.265,48	4.265,33	237%
	PERMANENTE	ENSINO SUPERIOR	1.918,15	10.338,62	439%
		ESPECIALIZAÇÃO	2.205,87	11.889,41	439%
		MESTRADO	2.536,75	13.672,82	439%
		DOUTORADO	2.917,27	15.723,75	439%
LEI 14.544/2014	ESPECIAL	-	1.362,66	2.841,38	108,5%
		ENSINO SUPERIOR	2.065,46	4.306,82	108,5%
	PERMANENTE	ESPECIALIZAÇÃO	2.375,28	4.952,84	108,5%
		MESTRADO	2.850,33	5.943,41	108,5%
		DOUTORADO	3.562,92	7.429,27	108,5%

FONTE: Elaborada pela autora com base nas tabelas de vencimentos válidas para o ano de 2016, referentes às Lei Municipais n. 10.190/2001 e n. 14.544/2014, disponíveis no Portal RH 24 horas da Prefeitura Municipal de Curitiba e no site do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), respectivamente.

Importante destacar que o plano de carreira do magistério vigente no período não contemplava os docentes que atuavam exclusivamente nos Centros Municipais de Educação Infantil, os quais terão sua carreira explicitada na seção subsequente.

3.3.1.2 A carreira de professor da Educação Infantil

Embora os professores que atuam exclusivamente em turmas situadas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba exerçam funções de docência, seu *status* profissional é formalmente reconhecido apenas a partir de 2014, com a aprovação da Lei Municipal n. 14.580. Esta lei reestrutura a carreira dos profissionais da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba, estabelecendo como cargo único professor da Educação Infantil extinguindo, progressivamente, a carreira anterior de Educador (Lei Municipal n. 12.083/2006).

Não obstante os avanços relativos ao importante reconhecimento do *status* profissional correlato e à reestruturação de uma carreira com um olhar mais sensível às especificidades do trabalho docente para construção de uma identidade própria, permanece ainda a dualidade de

carreiras que compõe o magistério público municipal em Curitiba. Assim, enquanto a carreira de profissionais do magistério tem como base um estatuto próprio, conforme anteriormente exposto, a carreira de professores da Educação Infantil mantém-se atrelada a um estatuto mais generalista, relativo ao funcionalismo público municipal (Lei n. 1.656/1958), o qual estabelece como forma de ingresso concurso público de provas e títulos.

Ainda assim é possível observar muitas aproximações entre ambos os planos, sobretudo no que tange a estrutura das carreiras em parte especial e permanente, a sua composição em três classes (assistente, adjunto e associado) que agrupam 25 referências e, especialmente, em relação aos critérios de movimentação da carreira.

Como distinções principais pode-se salientar, além das tabelas de vencimentos anexas aos planos, a manutenção de uma jornada semanal de 40 horas de trabalho para os professores da Educação Infantil e a exigência de escolaridade mínima em nível Médio, na modalidade magistério.

Dentre as aproximações, assim como na carreira do magistério, a carreira de professor da Educação Infantil estrutura-se em duas partes. A primeira, intitulada permanente, agrega os profissionais com a formação exigida para o cargo, anteriormente ocupantes da parte permanente da carreira de Educador, bem como novos servidores providos por meio de concurso público. Já outra parte, denominada especial, não apresenta perspectiva de novos integrantes, abarcando os profissionais sem formação pedagógica. Esta parte pressupõe extinção gradual mediante a passagem de seus ocupantes para a parte permanente por meio de procedimento interno de transição ou, ainda, em casos de exoneração, aposentadoria ou falecimento.

Em termos de progressão na carreira, o plano pressupõe o enquadramento e a movimentação por tempo de serviço e formação, contemplando 25 referências agrupadas em três classes. Estas classes, por sua vez, articulam-se a quatro níveis de educação formal (Ensino Médio – Magistério, Ensino Superior, Pós-graduação *Lato Sensu* – Especialização e Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado), o que não ocorria no plano de carreira dos Educadores, onde as referências eram organizadas por níveis não associados diretamente a graus de escolaridade formal. Os critérios deste novo plano são similares àqueles previstos no plano destinado aos profissionais do magistério, relacionados à participação anual em processos formativos e assiduidade. Também o avanço por titulação, obtido mediante comprovação de nível de formação superior ao anteriormente apresentado, está sujeito à regulamentação por decreto expedido pela Secretaria Municipal de Educação.

A síntese da possibilidade de movimentação desta carreira encontra-se expressa no Quadro 7.

QUADRO 7 – MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE CURITIBA – Lei Municipal n. 14.580/2014

CARGO: PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PARTE PERMANENTE					
Classe	Referência	Nível			
		Médio Magistério	Superior	Especialização	Mestrado ou Doutorado
Assistente	I				
	II				
	III				
Adjunto	IV				
	V				
	VI				
	VII				
	VIII				
	IX				
	X				
	XI				
	XII				
	XIII				
	XIV				
Associado	XV				
	XVI				
	XVII				
	XVIII				
	XIX				
	XX				
	XXI				
	XXII				
	XXIII				
	XXIV				
	XXV				

FONTE: Adaptada do Anexo à Lei Municipal n. 14.580/2014 (2018).

Assim como na carreira dos profissionais do magistério, tal plano estabelece como política de valorização profissional um acréscimo de 10% sobre o vencimento do servidor que sai do estágio probatório (vai da referência III para a IV) e de 20% àqueles que chegam à referência XIV, visando conferir maior atratividade à carreira em termos de progressão e permanência.

Segundo o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba (SISMUC, 2016) este plano, tomado como expressão de tensionamentos históricos e intensos pela valorização dos profissionais que atuam nos CMEIs apresenta, comparativamente ao plano anterior (Educador – Lei Municipal n. 12.083/2006), avanços relacionados, em especial, à possibilidade de crescimento na carreira com base na formação, fruição do direito à aposentadoria especial para professores e valorização salarial. Além disso, apresenta maior

factibilidade de conclusão da carreira, uma vez que possibilita percorre-la em 25 anos de trabalho enquanto o anterior demandava, no mínimo, 55 anos. Em face da maior quantidade de referências por classe (41 referências), o plano anterior apresentava também maior dispersão salarial interna à classe, expressa por uma amplitude de 202% entre o vencimento inicial e o vencimento final.

A comparação das tabelas de vencimento de ambos os planos encontra-se sintetizada na Tabela 7.

TABELA 7 – VENCIMENTO INICIAL E FINAL DAS CARREIRAS MUNICIPAIS DE EDUCADOR E DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA JORNADA SEMANAL DE 40h

DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA JORNADA SEMANAL DE 40h					
Plano de carreira e parte correspondente		Nível	Vencimento inicial	Vencimento final	Amplitude (entre vencimento inicial e final)
LEI 12.083/2006	ESPECIAL	FUNDAMENTAL	1.591,03	4.801,79	202%
		MÉDIO	2.169,49	6.547,59	202%
	PERMANENTE	I	2.303,37	6.951,65	202%
		II	2.648, 87	7.994,40	202%
		III	3.046,20	9.193,56	202%
LEI 14.580/2014	ESPECIAL	FUNDAMENTAL	1.630,72	3.400,31	108,5%
		MÉDIO	2.223,60	4.636,58	108,5%
	PERMANENTE	EM – MAGISTÉRIO	2.360,82	4.922,70	108,5%
		ENSINO SUPERIOR	2.951,03	6.153,38	108,5%
		ESPECIALIZAÇÃO	3.393,69	7.076,39	108,5%
		MESTRADO/DOCTORADO	4.072,42	8.491,67	108,5%

FONTE: Elaborada pela autora com base na tabela de vencimento da Lei Municipal n. 12.083/2006 válida para 2017, disponível no Portal RH 24 horas da Prefeitura Municipal de Curitiba e na tabela de vencimentos anexa à Lei n. 14.580/2014, corrigida pelo INPC/IBGE para o ano de 2017, para efeitos de comparação.

Observando a tabela acima e cotejando-a à tabela de vencimentos do plano de carreira dos profissionais do magistério (Lei Municipal n. 14.544/2014) é possível observar esforços políticos rumo à aproximação, em termos de vencimento das carreiras, por nível de escolaridade.

No entanto, tomando como referência os vencimentos inicial e final de níveis diretamente comparáveis – ensino superior e especialização – e ainda, considerando a jornada de trabalho diferenciada para as duas carreiras (20 e 40 horas), é possível constatar que o professor da Educação Infantil, nestas condições, receberia aproximadamente 71,5% do vencimento previsto para o profissional do magistério (Tabela 8). Há portanto ainda que caminhar rumo à isonomia efetiva.

TABELA 8 – COMPARATIVO ENTRE O VENCIMENTO INICIAL (VI) E O VENCIMENTO FINAL (VF) DAS CARREIRAS DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

Nível – Parte permanente	Vencimentos Inicial e Final para jornada de 40 horas semanais <i>Plano de carreira – Professores EI (Lei n. 14.580/2014)</i>		Vencimentos Inicial e Final para jornada de 20 horas semanais <i>Plano de carreira – profissionais do magistério (Lei n. 14.544/2014)</i>		Simulação de vencimentos de profissional do magistério para atuação de 40h semanais		% do vencimento de uma carreira sobre a outra	
	VI	VF	VI	VF	VI	VF	VI	VF
ENSINO SUPERIOR	2.951,03	6.153,38	2.065,46	4.306,82	4.130,92	8.613,64	71,5	71,5
ESPECIALIZAÇÃO	3.393,69	7.076,39	2.375,28	4.952,84	4.750,56	9.905,68	71,5	71,5

FONTE: Elaborada pela autora com base nas Tabelas 4 e 5.

Outro ponto que merece destaque na carreira da Educação Infantil remete à regulamentação de hora atividade, não prevista no plano anterior. No entanto, a despeito dos limites estabelecidos pela Lei Federal n. 11.738/2008, o plano então vigente estabelecia que um quinto da jornada docente fosse reservada à atividades de estudos, planejamento e avaliação, pressupondo progressão gradual para um terço da jornada semanal, conforme determina a legislação, porém condicionada à definição de um cronograma estabelecido em Decreto pela Secretaria Municipal de Educação e à avaliação de viabilidade orçamentária.

Assim como ocorreu com os profissionais do magistério, o processo de transição de um plano de carreira ao outro para os profissionais da Educação Infantil iniciou-se mediante adesão individual de cada servidor. Do ano de sua regulamentação até 2016 deu-se a migração gradual para o novo plano. Esse processo incluiu ajustes no vencimento de servidores que demandavam correção, identificada por meio de estudos sobre a trajetória profissional de todo o quadro funcional. Seu intento foi equiparar os vencimentos nas mesmas posições na carreira, preparando-os assim para o enquadramento na tabela de vencimentos anexa ao novo plano. No entanto, a migração definitiva para a nova tabela de vencimentos teve como obstáculo a Lei Municipal n. 15.043/2017 que suspendeu todos os planos de carreira do serviço público municipal, conforme já exposto anteriormente. Portanto, assim como mencionado para os profissionais do magistério, o recorte temporal da presente pesquisa (2016), situa os docentes investigados em um período de vigência deste novo plano, porém sem migração definitiva para a tabela de vencimentos respectiva.

3.3.2 Caracterização da RME: a seleção e descrição de variáveis para construção de um modelo explicativo

A análise das taxas de rotatividade docente apresentadas para Curitiba, por dependência administrativa e para o conjunto de escolas que a compõem, mostrou-se fundamental para explicitar a magnitude do fenômeno no cenário pesquisado. No entanto, evidenciou também os limites de interpretação advindos da ausência de elementos mais descritivos do universo de investigação. Destarte, tem-se aqui como intento apresentar a descrição da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, à luz de variáveis com potencial para a composição de um modelo explicativo para o fenômeno.

Logo, a Tabela 9 sistematiza a organização político-administrativa da RME por tipo de unidade de ensino. De início é preciso destacar que sua composição total é de 383 unidades de ensino, sendo 199 Centros Municipais de Educação Infantil e 184 escolas, as quais se distribuem entre os dez Núcleos Regionais de Educação (NRE) que organizam territorial, política e administrativamente a RME.

Com base nos dados apresentados nota-se que o NRE CIC abarca a maior quantidade de CMEIs e a maior soma de CMEI e escola, tendo sob sua responsabilidade 18% das unidades pertencentes à Rede. À exceção do NRE Matriz, que consiste em um núcleo de pequeno porte, os demais têm a eles vinculados de 7 a 13% das unidades de ensino, havendo certa similaridade entre o número de escolas e de CMEIs atendidos em cada um.

Quanto à localização das unidades em relação às áreas mais centrais da cidade, sua objetivação dá-se por uma métrica atribuída pela SME, utilizada no processo anual de remanejamento interno¹¹ de seus profissionais. Esta medida, denominada valor ponderal, varia de 1 a 8, sendo sua progressão crescente associada ao aumento da distância da unidade em relação ao marco zero da cidade (centro). Observando os dados da Tabela 9 verifica-se uma diferença entre a distribuição de CMEIs e de escolas para os valores ponderais menores. Neste ponto 29,9% das escolas concentram-se entre os valores 1 e 3, enquanto os CMEIs totalizam 18,1% nesse intervalo. Ainda assim, olhando para o número de escolas e CMEIs nos valores ponderais 1 e 2 percebe-se que as unidades de ensino públicas municipais têm pouca frequência nas regiões mais centrais da cidade.

¹¹ O processo de remanejamento interno dá-se com periodicidade anual, disciplinado por Portaria específica e alude à possibilidade dos profissionais lotados na SME mudarem de local de trabalho no ano letivo subsequente, a partir de critérios determinados. Essa transferência pode ser realizada de uma unidade municipal para outra, seja escola municipal, CMEI, Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado ou outra unidade administrativa da SME, desde que mantida a mesma situação funcional do profissional.

Conforme a Tabela 9 é possível ainda vislumbrar a cobertura da política de gratificação por difícil provimento¹². Tal política, instituída ante a dificuldade de lotação dos quadros de determinadas unidades de ensino define as unidades consideradas de difícil provimento, para as quais é prevista gratificação percentual a ser percebida pelo servidor enquanto permanecer na unidade. Esta gratificação, indutora da permanência dos profissionais, pode variar de 10 a 30% sobre o vencimento inicial da carreira para profissionais do magistério e professores da Educação Infantil. De acordo com os dados, há uma média de 34% das unidades, somados CMEIs e escolas, abrangidas pela política. Há um equilíbrio também em relação a distribuição, por tipo de unidade, entre os percentuais percebidos, sendo 10% o mais recorrente.

¹² Tal política regulamenta uma gratificação pecuniária por difícil provimento a todos os profissionais da educação que atuam em escolas consideradas de difícil lotação. Seu desenho fez-se, no âmbito do plano de carreira, no ano de 2001 tendo como forma última, em 2016, sua implantação em um total de 130 unidades, sendo 62 escolas e 68 CMEIs. Sua regulamentação deu-se por meio de dois decretos principais (Decreto n. 545/2003 e o Decreto n. 235/07), os quais explicitam os requisitos para o recebimento da gratificação e as unidades abrangidas pela política. O decreto mais recente expressa um conceito objetivo de unidades consideradas de difícil provimento, sejam estas *unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino que, devido a circunstâncias detectadas pela Secretaria Municipal da Educação, resultam em dificuldades como acesso ou transporte, permanência de servidores no equipamento durante o ano letivo ou ainda preenchimento das vagas ofertadas anualmente em concurso de remanejamento* (CURITIBA, 2007). (FRANTZ, 2018)

TABELA 9 – FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE ENSINO QUANTO À ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DA REDE POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.

Aspecto	Tipo de unidade de ensino			
	CMEI		ESCOLA	
	N	%	N	%
Total de unidades de ensino	199	100,0	184	100,0
Núcleo Regional da Educação				
BQ	22	11,1	21	11,4
BN	23	11,6	19	10,3
BV	25	12,6	25	13,6
CIC	43	21,6	27	14,7
CJ	23	11,6	20	10,9
MZ	4	2,0	6	3,3
PN	15	7,5	20	10,9
PR	14	7,0	15	8,2
SF	14	7,0	16	8,7
TQ	16	8,0	15	8,2
Distância do marco zero da cidade (Valor Ponderal)				
1	2	1,0	2	1,1
2	9	4,5	16	8,7
3	25	12,6	37	20,1
4	61	30,7	42	22,8
5	46	23,1	40	21,7
6	30	15,1	22	12,0
7	11	5,5	10	5,4
8	15	7,5	15	8,2
Política de difícil provimento implementada				
Não	131	65,8	122	66,3
Sim	68	34,2	62	33,7
Percentual de gratificação por difícil provimento				
0	131	65,8	122	66,3
10%	28	14,1	24	13,0
20%	23	11,6	21	11,4
30%	17	8,5	17	9,2

FONTE: Elaborada a partir de documentos e normatizações internas à SME.

No que se refere às características da oferta de ensino das unidades, de acordo com a Tabela 10 vê-se que CMEIs e escolas diferem acentuadamente, em termos de porte¹³, etapas, segmentos e modalidades da Educação Básica ofertados e jornada de ensino, o que subsume os docentes das diferentes carreiras que ali atuam a condições de trabalho também distintas.

¹³ A categorização do porte da escola em quatro níveis crescentes (pequeno porte, médio porte I, médio porte II e grande porte) apresentado por Polena (2017) pauta-se nos microdados do Censo Escolar 2016, tendo como variáveis que a compõe o número de matrículas, o número de salas utilizadas e o número de docentes na escola.

TABELA 10 – FREQUÊNCIA DAS UNIDADES QUANTO ÀS CARACTERÍSTICAS DA OFERTA DE ENSINO POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2014-2016.

Aspecto	Tipo de unidade de ensino			
	CMEI		ESCOLA	
	N	%	N	%
Total de unidades de ensino	199	100,0	184	100,0
Tipo de unidade de ensino				
Pequeno porte	4	2,0		
Médio porte I	157	78,9	10	5,4
Médio porte II	38	19,1	79	42,9
Grande porte			95	51,6
Combinação de etapas/modalidade ofertadas				
Creche e Pré Escola	166	83,4		
Creche	32	16,1		
Pré escola, Anos Iniciais e Finais/EF e EJA			1	,5
Pré escola, Anos Iniciais e Finais/EF e EE			2	1,1
Pré escola, Anos Iniciais/EF, EJA e EE			29	15,8
Pré escola, Anos Iniciais/EF e EJA			15	8,2
Pré escola, Anos Iniciais/EF e EE			30	16,3
Pré escola e Anos Iniciais/EF			37	20,1
Pré escola	1	,5		
Anos Iniciais e Finais/EF, EJA e EE			1	,5
Anos Iniciais e Finais/EF e EJA			1	,5
Anos Iniciais e Finais/EF e EE			3	1,6
Anos Iniciais e Finais/EF			3	1,6
Anos Iniciais/EF, EJA e EE			11	6,0
Anos Iniciais/EF e EJA			7	3,8
Anos Iniciais/EF e EE			3	1,6
Anos Iniciais/EF			37	20,1
Anos Finais/EF e EJA			1	,5
EE			3	1,6
Jornada de ensino				
Parcial	1	,5	137	74,5
Parcialmente integral	1	,5	38	20,7
Integral	197	99,0	9	4,9

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep para 2014 e 2016.

Em relação ao porte, percebe-se a predominância de médio porte I para CMEI, enquanto as escolas situam-se entre médio porte II e grande porte. Também os dados para jornada de ensino¹⁴ mostram grande diferença, sendo que o CMEI a tem, majoritariamente em tempo integral e a escola, em turno diurno parcial.

¹⁴ A jornada de ensino dá-se em período diurno e está categorizada em: *parcial*, quando a escola atende a todas as turmas em tempo parcial; *integral*, quando a escola atende a todas as turmas em tempo integral; *parcialmente integral*, quando a escola atende, concomitantemente, turmas em tempo parcial e turmas em tempo integral.

No tocante à oferta da Educação Básica, enquanto os CMEIs apresentam três combinações possíveis, tendo sua maior frequência no arranjo “Creche e Pré escola”, as escolas apresentam dezesseis combinações diferentes, com prevalência de “Pré escola e Anos Iniciais/EF” e “Anos Iniciais/EF”. Dentre as etapas, verifica-se que a RME não oferta Ensino Médio e, dentre as modalidades, a educação profissional.

Outro fator a considerar nesse processo de caracterização da Rede remete à vulnerabilidade social do contexto onde a unidade se insere, aferido pelo Indicador de Nível Socioeconômico (Alves; Silveira, s/d). Os dados expressos na Tabela 11 permitem afirmar que a distribuição entre escolas e CMEIs se dá de forma similar para os diferentes níveis. Assim, 62,9% das unidades de ensino localizam-se em áreas com níveis mais elevados de vulnerabilidade social (níveis 4 e 5).

TABELA 11 – FREQUÊNCIA DAS UNIDADES QUANTO ÀS ÁREAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2010.

Nível de IVS	Tipo de unidade de ensino			
	CMEI		ESCOLA	
	N	%	N	%
Nível 1 - áreas menos vulneráveis	2	1,0	2	1,0
Nível 2	8	4,0	8	4,0
Nível 3	61	30,7	61	30,7
Nível 4	60	30,2	60	30,2
Nível 5 - áreas mais vulneráveis	65	32,7	65	32,7
Sem informação	3	1,5	65	35,3
Total	199	100,0	184	100,0

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Demográfico/IBGE 2010.

Uma análise complementar, relacionada a aspectos socioeconômicos dos estudantes das escolas e suas famílias é expressa na Tabela 12. Toma-se, para sua geração, o percentual de estudantes beneficiários do Programa Federal Bolsa Família como variável *proxy*¹⁵, dada a compreensão de que os critérios para concessão do benefício, expressos na Lei n. 10.836/2004, explicitam condições de pobreza e extrema pobreza para a população abrangida pela política. No entanto, essa informação está disponível apenas para as escolas.

Assim, os dados expressam que 50% das escolas da RME têm percentuais de até 19% de estudantes beneficiários do Programa e outras 25% possuem percentual igual ou superior a 26,5%. Essa informação possibilita perceber a existência de percentual significativo de população em situação de pobreza atendida nas escolas municipais e, por conseguinte, pelos

¹⁵ *Proxy* consiste em uma variável utilizada em substituição a outra, de difícil mensuração. Tem-se como exemplo a variável “aspectos socioeconômicos dos estudantes”, para a qual, por sua dificuldade de mensuração, tomou-se como variável *proxy* o percentual de estudantes beneficiários do PBF.

seus docentes. É possível observar ainda, pela grande amplitude constatada e pelo elevado coeficiente de variação (60,9%), que sua distribuição é bastante dispersa entre as escolas.

TABELA 12 – PROPORÇÃO DE ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NAS ESCOLAS, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2013.

Medidas descritivas	% estudantes beneficiários PBF
Número de escolas	181
Número de escolas sem informação	3
Média	19,9
Desvio-padrão	12,1
Coeficiente de Variação	60,9%
Mínimo	0,1
1º quartil	11,0
Mediana	19,0
3º quartil	26,2
Máximo	86,3

FONTE: Elaborada com base em dados internos da SME, 2013.

No que se refere diretamente às condições de trabalho docente, observando a Tabela 13 nota-se que a formação média predominante em 2015 para CMEI é a graduação em licenciatura.

TABELA 13 – VARIÁVEIS DESCRITIVAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS CMEI, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2015. (N = 199)

Medidas descritivas	% docentes sem formação pedagógica	% docentes com formação EM Normal	% docentes com graduação em licenciatura	% docentes com especialização	% docentes com mestrado ou doutorado	Média de crianças por turma	Número de crianças por docente
Média	22,1	23,6	47,6	6,6	0,1	24,7	7,2
Desvio-padrão	12,5	12,8	14,1	6,4	1,1	2,0	1,2
Coeficiente de Variação	56,3%	54,2%	29,7%	96,9%	964,7%	8,2%	16,7%
Mínimo	0,0	0,0	12,5	0,0	0,0	14	4
1º quartil	13,3	13,6	38,1	0,0	0,0	24	7
Mediana	21,7	23,1	46,8	5,0	0,0	25	7
3º quartil	30,0	30,4	57,1	10,0	0,0	26	8
Máximo	57,1	69,2	81,3	29,4	14,3	32	17

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep 2015.

Essa é também a formação predominante para escolas, conforme a Tabela 14, a qual publiciza as mesmas variáveis que a Tabela 13, porém para o conjunto de escolas. Tal

informação de ambas as tabelas reitera os achados para a RME em 2016, expressos anteriormente, na Tabela 3.

No entanto, cotejando as Tabelas 13 e 14 é possível notar que o percentual de docentes sem formação pedagógica tem maior ocorrência no CMEI, sendo quase inexistente na escola. Tem ainda um percentual expressivo de docentes com formação em nível Médio Normal enquanto as escolas concentram grande parcela de seus resultados no nível de especialização. Certamente, tal realidade advém das distinções históricas em termos de planos de carreira e ainda, relacionadas à habilitação formal exigida para o ingresso de profissionais do magistério e de professores da Educação Infantil, via concurso público.

Outro elemento relativo às condições de trabalho docente refere-se à média de estudantes por turma e ao número de estudantes por docente. Observando as Tabelas 13 e 14 é possível perceber, por seu coeficiente de variação, que essas condições apresentam baixa variabilidade para o conjunto de CMEIs, bem como para o conjunto de escolas. Ainda assim, cotejando-as é possível observar que o CMEI tem uma razão menor entre número de crianças por docente, o que parece adequado ante às especificidades de oferta da Educação Infantil.

TABELA 14 – VARIÁVEIS DESCRITIVAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2015. (N = 184)

Medidas descritivas	% docentes sem formação pedagógica	% docentes com formação EM Normal	% docentes com graduação em licenciatura	% docentes com especialização	% docentes com mestrado ou doutorado	Média de estudantes por turma	Número de estudantes por docente
Média	2,2	0,9	53,8	42,4	0,8	26,3	13,6
Desvio-padrão	2,7	1,6	13,8	14,2	1,6	3,6	3,3
Coeficiente de Variação	121,6%	185,2%	25,6%	33,6%	199,3%	13,7%	24,5%
Mínimo	0,0	0,0	0,0	13,7	0,0	6,0	3,0
1º quartil	0,0	0,0	45,3	32,5	0,0	25,0	11,0
Mediana	1,9	0,0	55,2	41,0	0,0	27,0	14,0
3º quartil	3,6	1,8	62,4	51,1	0,0	29,0	16,0
Máximo	13,9	7,7	86,3	100,0	8,7	31,0	23,0

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep 2015.

Por fim, a última análise descritiva alude apenas ao conjunto de escolas, dado seu intento de caracterização de uma dimensão da escola, atrelada aos resultados em avaliações externas.

TABELA 15 – RESULTADOS DAS ESCOLAS EM AVALIAÇÕES EXTERNAS (IDEB/SAEB), REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2015.

Medidas descritivas	Ideb 2015	% aumento primeiro e último Ideb
Número de escolas	178	180
Número de escolas sem informação	6	4
Média	6,3	32,2
Desvio-padrão	0,5	14,1
Coefficiente de Variação	8,5%	43,7%
Mínimo	4,7	0,0
1º quartil	5,9	23,3
Mediana	6,3	31,9
3º quartil	6,6	39,9
Máximo	7,9	80,0

FONTE: Elaborada a partir dos dados disponibilizados pelo Inep/MEC para o período de 2005 a 2015.

Dessa maneira, observando a Tabela 15 nota-se que o Ideb tem pouca variação no conjunto de escolas. Porém, o mesmo não ocorre para o percentual de aumento do Ideb, que demonstra variação possível da sua ausência até 80%.

Em síntese, os dados apresentados permitem contextualizar a RME e sua composição em escolas e CMEIs, sendo que esses últimos representam a maior quantidade de unidades de ensino. Sobre o cômputo geral de unidades, vê-se que a sua distribuição em dez regionais distintas, têm como localização mais frequente as regiões menos centrais de Curitiba e também aquelas com maior vulnerabilidade social. Sobre as escolas, percebe-se que 75% delas possuem mais de 11% de estudantes em situação de pobreza.

Em geral, os CMEIs apresentam pequeno ou médio porte e jornada integral enquanto as escolas, médio ou grande porte e, em sua maioria, jornada diurna parcial. Quanto à oferta da Educação Básica, relativa à Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, ainda, à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial, é possível perceber que as escolas têm uma variedade maior nas combinações entre etapas, segmentos e modalidades, se comparadas aos CMEIs.

A RME tem como média 25 estudantes/crianças por turma sendo que, para os CMEIs, a razão entre crianças por docente é a metade daquela encontrada para as escolas. Embora a formação predominante seja de graduação em licenciatura, o quadro docente apresenta distinções para os Professores da Educação Infantil e para os Profissionais do Magistério, os quais tem, em nível oposto, como segunda formação predominante o Ensino Médio Normal e a Especialização, respectivamente.

No que tange a política de gratificação por difícil provimento, nota-se que sua abrangência atinge, aproximadamente, um terço das unidades de ensino, sendo que o percentual mais baixo de gratificação é o mais recorrente. Por fim, um quarto de suas escolas apresentaram aumento no Ideb/Saeb superior a 40%.

Este panorama permite atribuir mais sentido aos dados sequencialmente tratados.

3.4 FATORES EXPLICATIVOS DA ROTATIVIDADE DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: UM OLHAR À LUZ DE CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO ONDE INCIDE E DE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Ante a tecitura de um referencial teórico, empírico e metodológico que lançasse luz sobre a rotatividade docente e que possibilitasse atribuir sentido aos resultados do processo de mensuração no contexto onde incide, a parte final desse capítulo dedica-se à busca pela ampliação de seu lastro explicativo.

Sua constituição alude à materialidade do segundo objetivo específico da pesquisa, para o qual têm-se como hipótese que as características da escola e as condições de trabalho docente nela operadas produzem efeito sobre a incidência do fenômeno. Tal pressuposto fundamenta-se no reconhecimento das especificidades relacionadas à função social da escola, ao projeto político-pedagógico de humanização a ela atribuído e à natureza interativa, coletiva e singular do trabalho docente. Desse modo, o professor, sujeito da rotatividade docente, estaria imerso em um contexto que estabelece vicissitudes e tensionamentos constantes entre as dimensões individual e coletiva do seu trabalho. A correlação de forças presente na escola poderia, portanto, imputar algum peso sobre a decisão de sair dela.

Essa compreensão é reiterada se observados os estudos de Ingersoll (2001) e de Pereira Júnior (2016), os quais demonstram que as características da escola e as condições de trabalho docente possuem estreita relação com a rotatividade docente.

Com base no cenário supracitado apresenta-se, aqui, a construção de um modelo potencialmente explicativo, o qual parte da seleção intencional e planejada de aspectos da realidade. O entrelaçamento dessas variáveis com a variável interesse da pesquisa (rotatividade docente) dá-se a partir de duas formas de apresentação e análise. Primeiro as variáveis selecionadas, apresentadas no capítulo metodológico, são cotejadas, uma a uma, às taxas de rotatividade, a fim de observar a relação entre elas.

Em seguida, o conjunto de variáveis é estruturado em uma análise estatística mais refinada, a fim de compor agrupamentos por similaridade que possibilitem ampliar a compreensão do fenômeno.

3.4.1 Análises bivariadas: a relação entre aspectos da realidade na escola e a incidência do fenômeno

Partindo para o primeiro bloco de análises faz-se necessário resgatar uma opção metodológica tomada quando da definição da Rede Municipal de Ensino de Curitiba como universo de investigação explicativa. A sua composição, relativa a dois tipos de unidade de ensino e duas carreiras para os docentes da Educação Básica que nelas atuam fez com que as análises descritivas fossem apresentadas apartando o conjunto de CMEIs do conjunto de escolas.

À vista disso, tendo constatado que a taxa geral de rotatividade docente para a dependência administrativa municipal é de 30,8% (Tabela 4) e que a média para a taxa das unidades de ensino é de 32,4% (Tabela 5), parece necessário olhar para a sua incidência também por tipo de unidade.

Desse modo, a partir da Tabela 16 é possível observar que a média para a taxa de rotatividade das escolas é inferior à taxa encontrada para a dependência administrativa municipal e à média encontrada para o conjunto de unidades de ensino da RME. Já a média para os CMEIs é mais elevada em ambos os casos.

TABELA 16 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE NAS UNIDADES ESCOLARES POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.

Medidas descritivas	Valores	CMEI	ESCOLA
Número de escolas	N	199	184
Média	%	36,1	28,3
Desvio-padrão	%	15,6	12,1
Coefficiente de Variação	%	43,1	42,9
Mínimo	%	0,0	2,9
1º quartil	%	25,0	19,5
Mediana	%	33,3	26,5
3º quartil	%	47,1	34,4
Máximo	%	78,9	72,7

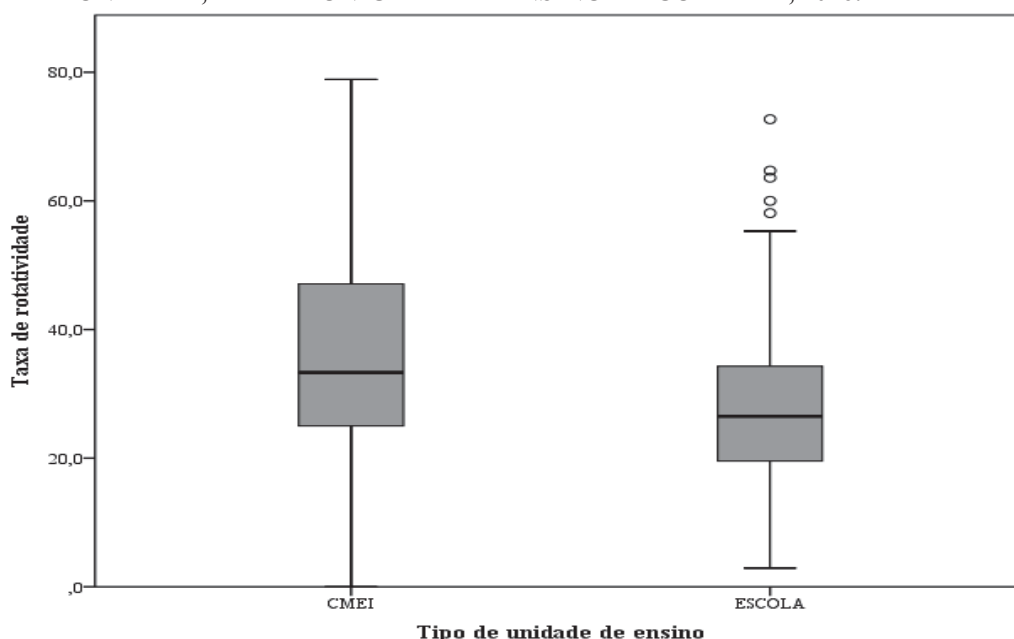
FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016.

É importante observar que, apesar do coeficiente de variação ser próximo entre os dois tipos de unidade e ambas apresentarem grande amplitude entre as taxas mínimas e máximas, a distribuição dos resultados em quartis revela diferenças acentuadas. Comparativamente, enquanto um quarto das escolas possuem taxas de rotatividade superiores a 34,4%, a metade

dos CMEIs tem taxas de até 33,3% de rotatividade, sendo que a mediana das escolas é praticamente atingida pelos CMEIs já em seu 1º quartil.

Além de tornar mais visível a dispersão, o Gráfico 2 permite identificar que os casos extremos localizados no conjunto de unidades da RME referem-se à escolas. Possibilita ainda perceber que, embora a amplitude do conjunto de escolas seja grande tal como ocorre para os CMEIs, sua magnitude é amplificada pelos casos identificados como casos extremos (*outliers*)¹⁶.

GRÁFICO 2 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE NAS UNIDADES ESCOLARES POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.



FONTE: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016.

A fim de melhor conhecer a distribuição das taxas médias por tipo de unidade apresentam-se as Tabelas 17 e 18. Sua organização em quintis permite classificar a incidência de rotatividade em níveis, rotulados à luz dos resultados obtidos para a população. Dessa forma, tais níveis não são a expressão de parâmetros “toleráveis”, mas a tentativa de compreender como o fenômeno se apresenta na realidade.

¹⁶ Referência para obtenção dos valores extremos (*outliers*):

3º Quartil (3Q) – 34,4;

1º Quartil (1Q) – 19,5;

Amplitude interquartílica (h) - 14,9;

Cálculo: $3Q + (1,5 \times h) = 34,4 + (1,5 \times 14,9) = 34,4 + 22,35 = 56,75$.

Assim, valores acima de 56,75 para as escolas são *outliers*.

Logo, a Tabela 17 evidencia que, para o contexto dos CMEIs na RME, a baixa incidência da rotatividade docente dá-se tendo como limite de 22,7%. Permite perceber ainda que o nível considerado médio alto, relativo ao quarto quintil, compreende o maior intervalo entre as taxas mínimas e máximas. Por fim, revela que 20% dos CMEIs apresentam taxas superiores a 50% de rotatividade docente, consideradas altas.

TABELA 17 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE EM QUINTIS PARA CMEI, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016

Nível de rotatividade	Escala	N	%
baixo	$\leq 22,7$	40	20,1
médio baixo	22,8 - 30,4	42	21,1
médio	30,5 - 38,5	38	19,1
médio alto	38,6 - 50,0	40	20,1
alto	50,1+	39	19,6
Total		199	100,0

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016.

NOTA: Quintil refere-se a cada uma das partes obtida pela divisão do conjunto de valores ordenado em cinco partes.

Já a Tabela 18, relativa às escolas, oportuniza constatar que níveis baixos de rotatividade docente no contexto analisado remetem ao limite de 18,8%. Nesse cenário, taxas superiores a 28,9 já poderiam ser consideradas altas.

TABELA 18 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOCENTE EM QUINTIS PARA ESCOLAS, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.

Nível de rotatividade	Escala	N	%
baixo	$\leq 18,8$	39	21,2
médio baixo	18,9 - 23,3	36	19,6
médio	23,4 - 28,8	36	19,6
médio alto	28,9 -	38	20,7
alto	38,5+	35	19,0
Total		184	100,0

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016.

Essas duas tabelas permitem observar níveis distintos para o que se consideraria baixa, média ou alta incidência de rotatividade docente no cenário da RME frente aos resultados obtidos. A exemplo disso vê-se que uma de 38,5% seria considerada média para o cenário de CMEI enquanto que, para a escola seria uma taxa alta. Embora essa classificação tenha sido feita de modo relativizado à população da pesquisa, com fins de qualificar seus achados, a distribuição das taxas em níveis suscita algumas reflexões do ponto de vista prático. Se não é intenção dessa pesquisa apresentar uma escala que proponha a definição de parâmetros

“toleráveis” de rotatividade, por outro lado, pressupor que a sua incidência pode fraturar um trabalho coletivo, interativo e que requer elevada continuidade para um processo de formação humana a longo prazo, parece contraproducente considerar baixa qualquer taxa que expresse saídas em graus superiores a 10% do quadro total de docente de uma escola.

Tais tabelas explicitam ainda a acentuada distinção do que se considera baixa, média ou alta rotatividade por tipo de unidade de ensino frente aos resultados encontrados, sendo que o CMEI apresenta escalas mais elevadas para todos os níveis, se comparado à escola.

Diante de tais resultados é possível afirmar que as marcas distintivas para as características de cada tipo de unidade de ensino e as condições de trabalho docente, inclusive relacionadas às carreiras dos professores que ali atuam, tem algum peso explicativo sobre a incidência da rotatividade docente, uma vez que os achados revelam sua magnitude mais elevada em CMEI.

Avançando na discussão sobre o fenômeno faz-se oportuno verificar sua incidência a partir do tipo de unidade, bem como das categorias de análise elencadas para a pesquisa. Deste modo, a primeira remete à *organização político-administrativa da RME* (Tabela 19).

TABELA 19 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS POR CARACTERÍSTICA DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DA REDE E TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.

Aspecto	Tipo de unidade de ensino					
	CMEI			ESCOLA		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
Total de unidades de ensino	199	36,1	15,6	184	28,3	12,1
Núcleo Regional da Educação						
BQ	22	33,7	15,5	21	24,9	10,2
BN	23	38,2	15,3	19	30,4	9,9
BV	25	25,4	11,8	25	31,4	13,2
CIC	43	39,7	17,7	27	29,8	11,3
CJ	23	37,7	14,3	20	30,3	15,8
MZ	4	46,7	13,1	6	38,2	11,8
PN	15	41,9	15,5	20	25,7	10,3
PR	14	32,1	16,2	15	24,6	14,4
SF	14	35,0	14,4	16	29,5	12,9
TQ	16	37,7	11,3	15	22,1	6,4
Distância do marco zero da cidade (Valor Ponderal)						
1	2	47,4	0,9	2	49,2	1,2
2	9	33,7	13,7	16	29,2	17,9
3	25	29,4	13,0	37	27,8	12,0
4	61	32,7	15,1	42	26,7	11,1
5	46	40,3	16,4	40	28,5	11,6
6	30	41,2	18,7	22	33,6	11,2
7	11	36,5	9,3	10	25,0	8,7
8	15	37,9	11,6	15	24,3	10,0
Política de difícil provimento implementada						
Não	131	36,1	16,6	122	28,3	12,5
Sim	68	36,2	13,4	62	28,5	11,5
Percentual de gratificação por difícil provimento						
0	131	36,1	16,6	122	28,3	12,5
10%	28	41,1	15,4	24	32,1	13,5
20%	23	30,0	9,3	21	29,8	9,8
30%	17	36,5	11,8	17	21,6	6,9

FONTE: Elaborada a partir de dados coletados em documentos e normatizações emanadas pela SME.

Deste modo, parte-se da observação das taxas para cada um dos dez Núcleos Regional de Educação. Tal decisão justifica-se pelo reconhecimento da necessidade de produzir informações descritivas que permitam mapear sua incidência no cenário territorial, político e administrativo da Rede.

Percebe-se assim que o NRE de menor porte (MZ) e com a localização mais central é também aquele que apresenta as taxas de rotatividade mais elevadas, tanto para para CMEI, quanto para escola.

Interessante observar que, embora o conjunto de CMEIs apresente média mais elevada do que o conjunto de escolas, esse padrão não se repete especificamente para o NRE BV, que apresenta maior média em suas escolas do que em seus CMEIs.

Olhando para a distribuição das taxas entre os núcleos por tipo de unidade é possível afirmar que as regionais BQ, BV, PR e SF têm médias inferiores à média geral para CMEI. Já as taxas inferiores à média para as escolas encontram-se nos núcleos BQ, PN, PR e TQ. Conclui-se daí que os núcleos BQ e PR possuem taxas médias inferiores àquelas do conjunto de unidades da RME, tanto para CMEI quanto para escola.

Embora os resultados para essa característica da Rede em NREs não expressem uma tendência específica, podem consistir em importante instrumento de gestão pública para intervenção na realidade.

Quanto às taxas de rotatividade por valor ponderal (VP) constata-se que sua maior incidência para ambas as unidades de ensino dá-se no valor 1, referente à localização mais próxima do centro da cidade. Tal constatação parece contraditória à medida que a inserção desta variável em um modelo explicativo partiu da suposição de que escolas mais centrais suscitam maior prestígio social. Essas são unidades menos numerosas e, portanto, com menor quantidade de vagas no conjunto da RME, o que acabaria por produzir uma disputa interna dos docentes para atuação, rebaixando a incidência do fenômeno. Essa análise é sustentada pelos autores que constituem o referencial teórico e empírico dessa pesquisa. Segundo Vicentini e Lugli (2009) essa disputa gera uma hierarquização entre as escolas e reforça seu prestígio social, estendendo-o aos docentes que nelas atuam. Esse seria, portanto, um fator determinante para a elevação da rotatividade dos professores em escolas mais distantes, ainda no século XIX. Mais recentemente, o estudo de Campos e Malik (2008) mostra as questões de distância e de prestígio da instituição como variáveis que explicam parte da incidência de rotatividade profissional no âmbito público. Esse resultado revela, portanto, um elemento da realidade a ser melhor investigado.

No que tange as taxas encontradas para os demais valores a análise os observa à luz do tipo de unidade. Para os CMEIs verifica-se certa coerência nos achados, uma vez que os percentuais mais elevados estão distribuídos entre os valores ponderais 6, 7 e 8 (unidades mais distantes) e, os menores percentuais, entre os valores 2, 3 e 4 (unidades mais próximas). Já para as escolas não é possível identificar uma regularidade nos resultados. No entanto, chama a atenção que, inversamente ao que ocorre para o valor ponderal 1, as escolas mais distantes (valores ponderais 8 e 7) tenham as menores taxas de rotatividade no conjunto. Observando essas escolas de forma mais aproximada no banco de dados da pesquisa é

possível constatar que todas possuem a política de gratificação por difícil provimento implementada. Destas, àquelas com valor ponderal 8, as quais apresentam o menor percentual de rotatividade docente, todas têm a gratificação pecuniária de 30% sobre o vencimento inicial da carreira para os docentes que nela atuam. Dentre as que possuem valor ponderal 7, o segundo menor percentual de rotatividade, todas possuem gratificação de 20%.

Tal informação articula-se aos achados expressos na Tabela 19 para as escolas, em relação às taxas de rotatividade docente por percentual de gratificação. De fato as menores taxas de rotatividade docente encontram-se para os maiores percentuais. Quanto à gratificação de 30% é possível observar uma taxa média inferior à média para o conjunto de escolas. A mesma tendência não é observada para os CMEIs, que não expressam regularidade para essa condição.

Essa é uma relação que precisa ser problematizada sob a égide das condições de trabalho docente operadas nas unidades consideradas de difícil lotação pela gestão municipal, ante o não preenchimento anual de seus quadros. Têm-se assim a política como elemento indutor da atratividade, porém desarticulada da investigação das questões que produzem a dificuldade.

Em relação às taxas de rotatividade docente encontradas para a condição de implementação ou não da política de gratificação por difícil provimento verifica-se, para ambos os tipos de unidade de ensino valores aproximados para o seu conjunto, com e sem a política.

Em síntese, as informações e análises supracitadas sobre a política em questão, articuladas à constatação de Kasmirski (2012) de que políticas locais de adicional pecuniário agregado à remuneração por local de trabalho demonstram potencial de redução da migração entre escolas, evocam a necessidade de estudos que observem, de forma aprofundada, seus efeitos sobre a incidência da rotatividade docente, tomando como referência a população de escolas da RME.

Na sequência, tomando como referência a segunda categoria de análise da pesquisa considera-se relevante observar a incidência do fenômeno a partir de *características da oferta de ensino* (Tabela 20).

TABELA 20 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS POR CARACTERÍSTICAS DA OFERTA DE ENSINO E TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.

Aspecto	Tipo de unidade de ensino					
	CMEI			ESCOLA		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
Total de unidades de ensino	199	36,1	15,6	184	28,3	12,1
Porte da unidade						
Pequeno porte	4	20,6	7,4			
Médio porte I	157	37,0	15,8	10	39,8	16,3
Médio porte II	38	33,9	14,3	79	29,2	13,8
Grande porte				95	26,4	9,2
Combinação de etapas/modalidade ofertadas						
Creche e Pré Escola	166	36,4	15,8			
Creche	32	35,8	13,2			
Pré escola, Anos Iniciais e Finais/EF e EJA				1	18,3	
Pré escola, Anos Iniciais e Finais/EF e EE				2	33,1	14,7
Pré escola, Anos Iniciais/EF, EJA e EE				29	30,6	12,3
Pré escola, Anos Iniciais/EF e EJA				15	29,1	11,6
Pré escola, Anos Iniciais/EF e EE				30	27,8	10,3
Pré escola e Anos Iniciais/EF				37	25,9	9,7
Pré escola	1	-				
Anos Iniciais e Finais/EF, EJA e EE				1	23,0	
Anos Iniciais e Finais/EF e EJA				1	28,2	
Anos Iniciais e Finais/EF e EE				3	23,8	3,4
Anos Iniciais e Finais/EF				3	26,9	8,7
Anos Iniciais/EF, EJA e EE				11	30,8	15,4
Anos Iniciais/EF e EJA				7	36,3	11,0
Anos Iniciais/EF e EE				3	25,1	4,4
Anos Iniciais/EF				37	29,3	15,5
Anos Finais/EF e EJA				1	23,8	
EE				3	11,2	7,9
Jornada de ensino						
parcial	1	22,2		137	28,2	12,2
parcialmente integral	1	24,1		38	29,9	12,0
integral	197	36,2	15,6	9	23,0	10,7

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep 2016 e 2015.

A primeira característica observada remete ao porte das unidades, mensurado pelo total de matrículas, docentes e salas utilizadas (POLENA, 2017). Dentre os CMEIs é possível notar que a rotatividade docente incide mais sobre as unidades de médio porte, o qual é também o mais recorrente. Para as escolas vê-se uma diminuição nas taxas conforme aumenta o porte. Essa conclusão, relativa às escolas, reitera os achados de Ingersoll (2001) de que a rotatividade docente é mais elevada em escolas de pequeno porte.

Quanto à rotatividade docente observada sob a ótica da oferta da Educação Básica, sua análise faz-se a partir do detalhamento desta em função das combinações apresentadas na RME para etapa/segmento/modalidade de ensino. Tal opção justifica-se por compreender que os diferentes arranjos presentes em cada unidade atribuem graus diferentes de complexidade também à função social da escola e ao trabalho docente.

A despeito disso, observa-se que, para os CMEIs, os distintos arranjos não expressam diferenças significativas entre as taxas observadas. No entanto, considerado que a oferta majoritária da Educação Infantil na RME dá-se nessas unidades e que seu conjunto apresenta a maior média de rotatividade docente, é possível constatar que esses resultados são coerentes aos achados de Pereira Júnior e Oliveira (2016) para o cenário nacional, os quais apontam a essa como a etapa da EB sobre a qual o fenômeno incide com maior magnitude.

No que se refere às escolas, observando a Tabela 20 é possível constatar que a menor taxa de rotatividade é encontrada para as escolas que ofertam, exclusivamente, Educação Especial (EE). Cabe mencionar que essas são escolas que possuem alto nível de especialização de seu quadro docente como condição à atuação, determinada pela Rede, e tem prevista gratificação pecuniária sobre o vencimento para os docentes que nelas atuam, tornando suas remunerações significativamente maiores do que aquelas percebidas por grande parte dos professores da RME.

Interessante observar que, dentre as combinações mais frequentes (“Pré escola e Anos Iniciais/EF” e “Anos Iniciais/EF”) aquela que apresenta apenas uma etapa é também a que tem sua taxa de rotatividade moderadamente mais elevada que a média para o conjunto de escolas. Cotejando esse dado à constatação de que as escolas com que ofertam “Pré escola, Anos Iniciais e Finais/EF e EJA”, apesar da oferta que combina quatro etapas/segmentos/modalidades, apresenta percentuais significativamente menores de rotatividade do que a média para essa unidade de ensino. Essa constatação revela que o pressuposto da complexidade de combinações como potencialmente explicativa da incidência do fenômeno não parece se sustentar.

Quanto à jornada de ensino, de acordo com a Tabela 20, nota-se que as taxas de rotatividade para cada tipo de unidade são próximas à média quando observadas em relação à predominância de atendimento. Assim, para CMEI observa-se maior taxa para jornada integral, enquanto para escola, a jornada parcial apresenta valor similar à média.

Tem-se, na sequência, a próxima categoria de análise da pesquisa relativa à *vulnerabilidade social*. Sua inserção no modelo dá-se por compreender que, se o fundamento das relações sociais na escola está nas interações, como exposto no referencial teórico, áreas

menos favorecidas do ponto de vista cultural, econômico e social imputam à escola e ao trabalho docente esforços intensos e mais elevados com vistas ao incremento do capital cultural (BOURDIEU, 2011) de seus estudantes, à vista da igualdade não apenas de oportunidade, mas sobretudo, de conhecimento (CRAHAY, 2000). Há que retomar ainda que, a depender da distância do capital cultural e econômico entre docentes e estudantes, este fator pode ser importante para a escolha de sair de uma escola.

Porém, em termos técnicos é preciso destacar que a apresentação dos resultados dessa categoria será feita de modo separado. Isso porque cada uma das variáveis que a compõem tem natureza estatística distinta, sendo uma qualitativa ordinal (Índice de Vulnerabilidade Social – IVS¹⁷) e a outra, quantitativa (percentual de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família – %PBF). Assim, o estabelecimento de relações entre o IVS e taxa de rotatividade é apresentado do mesmo modo que até aqui foi feito, por meio de tabela descritiva. Já a outra variável, específica para as escolas, é agrupada com as variáveis quantitativas das demais categorias a fim de submetê-las a uma análise de correlação, que possibilita medir, de modo objetivo, a associação destas com variável de interesse.

Assim, observando a Tabela 21 é possível notar que a taxa de rotatividade docente para ambos os tipos de unidade encontra seu limite máximo na área de menor vulnerabilidade social. Comparando essa constatação à observação de que as unidades mais próximas da região central da cidade (valor ponderal 1, conforme Tabela 19) também são aquelas que expressam as taxas mais elevadas é possível reafirmar a necessidade de olhar detidamente para esses casos, visando desvelar condições que contribuem para a produção desses resultados. É preciso, porém, considerar que esse resultado para as escolas se faz diante de um coeficiente de variação de mais de 52,3%, o que expressa baixa homogeneidade interna ao conjunto.

¹⁷ O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) apresentado por Alves e Dragone (s/d) tem como fonte os microdados do Censo 2010 (IBGE), agregados com base nas 55 áreas de ponderação de Curitiba e em variáveis específicas, a fim de identificar agrupamentos homogêneos de tais áreas, possibilitando ordená-las por nível de vulnerabilidade, o qual varia de 1 (áreas menos vulneráveis) a 5 (áreas mais vulneráveis).

TABELA 21 – TAXA DE ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS POR NÍVEL DE VULNERABILIDADE SOCIAL DA ÁREA E TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.

Nível de IVS	Tipo de unidade de ensino					
	CMEI			ESCOLA		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
Nível 1 - áreas menos vulneráveis	2	42,8	7,4	3	30,2	15,8
Nível 2	8	23,3	9,4	7	21,5	11,3
Nível 3	61	35,4	15,0	35	32,3	12,6
Nível 4	60	34,6	16,1	28	26,6	10,4
Nível 5 - áreas mais vulneráveis	65	38,9	15,7	46	26,8	11,7
Total	196	35,9	15,6	119	28,1	11,9

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, 2015 e 2016 e dos microdados do Censo Demográfico/IBGE, 2010.

No entanto, olhando para as taxas de rotatividade para CMEI nos demais níveis de IVS verifica-se que sua incidência é mais elevada nas áreas de maior vulnerabilidade social. Tal constatação reafirma os pressupostos antes anunciados. Além disso, expressa coerência com os achados de Ingersoll (2001) para o contexto estadunidense, que apontam que escolas situadas em regiões com acentuada situação de pobreza tendem a ter maior rotatividade docente. Reiteram ainda a constatação de Saraiva (2015), no cenário nacional, que explicita que escolas inseridas em territórios de alta vulnerabilidade social tendem a garantir menos a permanência de seus quadros docentes.

Essa constatação, no entanto, não se aplica à escola, uma vez que a segunda taxa mais alta de rotatividade docente aloca-se no nível 3, sendo inferior para os níveis de maior vulnerabilidade social. Esta constatação parece requer também um olhar específico para o conjunto de escolas ali contidos, especialmente se observado seu coeficiente de variação de 39,2%

Por fim, passando à exploração das taxas de rotatividade docente para a segunda variável da categoria *vulnerabilidade social*, ladeada das categorias *condições de trabalho docente* e *resultados da escola em avaliações externas* seus resultados encontram-se expressos na Tabela 22.

A seleção de variáveis relacionadas às condições de trabalho docente é produto da opção conceitual e metodológica da pesquisa, que toma a escola, em acepção ampla, como unidade de análise.

Já a escolha por trabalhar com variáveis relativas a resultados em avaliações externas deu-se por três motivos. O primeiro, relacionado ao Ideb partiu do entendimento de que, ainda que o índice não seja expressão da qualidade em si, ele explicita uma dimensão importante – e plausível de aferição em testes padronizados – da função social da escola e do trabalho docente, relativa ao desempenho e à aprovação. O segundo, também relativo ao Ideb, deu-se com a presunção de que escolas com índices mais altos pudessem ter graus também elevados de prestígio social, fazendo com que o processo de hierarquização descrito por Vicentini e Lugli (2009) produzisse menor incidência de rotatividade docente nessas escolas. Por fim, o terceiro motivo, atinente ao percentual de aumento do Ideb constituiu-se como variável entendendo que, se o índice afere uma parcela legítima da função da escola e do trabalho docente, sua expressão faz mais sentido se observada em perspectiva longitudinal, comparando os resultados da escola entre si. Se o indicador pontual reflete uma medida de determinado ano, o aumento percentual tem potencial de refletir o percurso da escola em comparação com ela mesma. Pode, portanto, expressar algum grau de coesão interna com vistas à materialização de um projeto educativo coletivo.

Desse modo, seguindo à análise da Tabela 22 é possível observar, já de início, que há fraca correlação¹⁸ entre cada uma das variáveis explicativas e a variável de interesse da pesquisa para os dois tipos de unidade de ensino. Ainda assim, olhando mais atentamente verifica-se que as variáveis mais significativas no conjunto, ainda que com baixo relacionamento, dizem respeito à formação docente para escolas e CMEIs.

No entanto, ante a baixa correlação observada, outras análises ficam impossibilitadas. Porém, os resultados expressos na Tabela 22 consubstanciam a tomada de decisão por um modelo multivariado utilizando uma técnica de interdependência para observar as variáveis selecionadas em seu potencial explicativo do fenômeno. Esse é, portanto, o escopo da parte final desse capítulo.

¹⁸ Parâmetros para análise da intensidade e do sentido do relacionamento:

0 – ausência de correlação;

0,1 a 0,3 – fraca correlação de sentido positivo; -0,1 a -0,3 – fraca correlação de sentido negativo;

0,4 a 0,6 – moderada correlação de sentido positivo; -0,4 a -0,6 – moderada correlação de sentido negativo;

0,7 a 0,9 – forte correlação de sentido positivo; -0,7 a -0,9 – forte correlação de sentido negativo;

1 – correlação perfeita.

(DANCEY, REIDY, 2006, p. 186)

TABELA 22 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE A TAXA DE ROTATIVIDADE E AS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS POR TIPO DE UNIDADE, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.

Tipo de unidade de ensino	v1	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v9	v10	v11	v12
CMEI	[v1] Taxa de rotatividade	1,00										
	[v2] % docentes sem formação pedagógica	0,29	1,00									
	[v3] % docentes com formação EM Normal	0,00	-0,42	1,00								
	[v4] % docentes com graduação em licenciatura	-0,24	-0,46	-0,50	1,00							
	[v5] % docentes com especialização	-0,04	-0,09	-0,05	-0,32	1,00						
	[v6] % docentes com mestrado ou doutorado	-0,01	0,06	-0,17	0,05	-0,05	1,00					
	[v7] Média de estudantes por turma	0,04	0,01	0,00	-0,01	0,26	1,00					
	[v8] Número de estudantes por docente	-0,07	-0,09	0,10	-0,05	0,08	0,41	1,00				
	[v9] Número matrículas 2016	0,04	0,11	0,01	-0,08	-0,12	0,12	0,41	1,00			
ESCOLA	[v1] Taxa de rotatividade	1,00										
	[v2] % docentes sem formação pedagógica	-0,05	1,00									
	[v3] % docentes com formação EM Normal	0,00	-0,02	1,00								
	[v4] % docentes com graduação em licenciatura	0,24	0,06	0,08	1,00							
	[v5] % docentes com especialização	-0,24	-0,24	-0,20	-0,97	1,00						
	[v6] % docentes com mestrado ou doutorado	0,15	-0,03	0,12	-0,18	0,06	1,00					
	[v7] Média de estudantes por turma	-0,08	-0,10	-0,03	0,23	-0,20	-0,03	1,00				
	[v8] Número de estudantes por docente	-0,13	-0,10	-0,08	0,08	-0,20	0,51	0,47	1,00			
	[v9] Número matrículas 2016	-0,19	-0,12	0,00	-0,02	0,13	0,46	0,15	-0,05	1,00		
	[v10] Ideb_Saeb 2015	-0,22	-0,07	0,08	-0,23	-0,02	0,25	-0,09	-0,05	0,20	1,00	
	[v11] % aumento primeiro e último Ideb	0,05	0,02	0,04	0,08	-1,76*	-0,08	-0,09	-0,03	-0,50	0,13	1,00
	[v12] % PBF	0,17	0,06	-0,06	0,27	-0,25	-0,11	0,04				

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016, dados Saeb/Inep de 2005 a 2015 e dados internos da SME de 2013.

3.4.2 Modelo multivariado: a formação de agrupamentos com potencial explicativo da incidência do fenômeno

O caminho percorrido no capítulo de resultados permitiu apresentar a magnitude da incidência da rotatividade docente em Curitiba para cada dependência administrativa, bem como para a população de escolas que as compõem. Esse processo, resultante de esforços teóricos e metodológicos, atendeu ao primeiro objetivo específico prenunciado.

Em seguida, em atenção ao segundo objetivo específico, estabeleceu-se o afunilamento do recorte da pesquisa para a rede pública municipal de ensino de Curitiba, a fim de ampliar o potencial de compreensão do objeto.

A caracterização da RME e o estabelecimento de análises bivariadas entre as taxas médias de rotatividade docente por tipo de unidade de ensino e as variáveis selecionadas permitiram identificar tendências e proceder análises sobre os achados. No entanto, sua última forma parece requerer ainda a construção de um modelo que contribua para a compreensão mais objetiva do fenômeno.

Então, rumo à finalização dos resultados apresenta-se aqui uma análise que visa agrupar as escolas por similaridades, tendo como referência indispensável as taxas médias de rotatividade docente encontradas. Essa condição permite ainda rotular esses grupos internamente homogêneos, classificando-os a partir de níveis de incidência relativizados ao contexto analisado. Esse processo viabiliza observar características comuns às escolas e CMEIs em cada nível, adensando maior capacidade explicativa. Assim as Tabelas 23 e 24 apresentam a síntese da aplicação da técnica de interdependência denominada “análise de agrupamento”.

Observando-as é possível notar a geração de oito grupos distintos para CMEI e para escola, os quais foram nomeados com base na incidência da rotatividade docente relativizada pelo cômputo geral encontrado no tipo de unidade. Esse processo permitiu desagregar ainda mais a informação sobre a incidência do fenômeno na rede ora analisada, que começou com a constatação da taxa de 30,8% para a dependência administrativa municipal (Tabela 4), passou para a identificação da taxa média das unidades de ensino de 32,4% (Tabela 5) e, em seguida, desmembrou-as, na Tabela 16, em taxas por CMEI (36,1%) e por escola (28,3%).

O resultado da presente etapa, expresso nas Tabelas 23 e 24, permite dar visibilidade não apenas à distribuição em quintis das unidades pelas taxas obtidas (conforme Tabelas 16 e

17), mas à sua junção, por meio de características comuns, que permitam algumas considerações.

Deste modo, tomando como referência a Tabela 23, relativa ao CMEI, vê-se que os agrupamentos considerados “médio alto”, “alto” e “maior”, que congregam 39,8% dos Centros Municipais de Educação Infantil, expressam taxas médias de rotatividade superiores àquela encontrada para o seu conjunto.

Olhando especificamente para o agrupamento denominado “maior” verifica-se que seu percentual de vulnerabilidade social é acentuadamente elevado. A despeito dessa constatação e de sua alta taxa de rotatividade, congrega escolas que, em sua maioria, não são abrangidas pela política municipal de gratificação por difícil provimento. Nota-se ainda que suas médias para o nível de formação são inferiores às médias obtidas para a totalidade de CMEIs (de 23,6% para EM Normal e de 46,7% para licenciatura, conforme Tabela 13).

Em contrapartida, o nível “médio”, que apresenta taxa de rotatividade um pouco inferior à média do conjunto expressa o nível mais elevado de vulnerabilidade social e também a maior recorrência de gratificação por difícil provimento. O nível de formação resguarda proximidade com a média do conjunto.

Os agrupamentos formados para os CMEIs reproduzem, de algum modo, condições muito diversas que parecem carecer de mais elementos da realidade para compreender a incidência do fenômeno de forma ampla. Ainda assim, em alguns agrupamentos fica evidente a relação da vulnerabilidade social como aspecto que concorre para a sua produção.

Já a análise da Tabela 24, relativa à escola, explicita que os agrupamentos “médio alto”, “alto” e “maior”, o quais abarcam 30,9% das escolas analisadas, têm taxas de rotatividade superiores à média do conjunto.

Dentre os agrupamentos formados chama a atenção àquele classificado como “menor”. Esse grupo reúne as escolas que apresentam, simultaneamente, as menores taxas de rotatividade docente, o maior percentual de formação em nível de especialização, o segundo menor indicador de distância da escola do marco zero da cidade, ausência da política de gratificação por difícil provimento e o menor indicador de situação de pobreza de seus estudantes. Esse conjunto de características relacionadas marca um perfil bastante específico de escola, a ser investigado. O alto nível de especialização de seu quadro remete a uma condição fundamental ao processo de profissionalização do trabalho docente, o que pode relacionar-se a altos graus de controle sobre o próprio trabalho (Weber, 2003). Quanto à sua localização mais central, além de justificar a ausência da política de gratificação por difícil

provimento¹⁹, esse pode ser um signo que confere-lhe certo prestígio social (Vicentini e Lugli, 2009). Além disso, a sua composição discente com baixo percentual de estudantes em situação de pobreza denota um conjunto mais ou menos homogêneo em termos de capital cultural, com patamares mais próximos daquele esperados pela escola (BOURDIEU, 2011).

Tal constatação, somada ao fato de que as interações entre os sujeitos consistem em fundamento central do trabalho docente induz a algumas reflexões. Se o trabalho docente, singular por sua natureza interativa, tem como objeto a matéria prima o ser humano (TARFIF; LESSARD, 2011) requerendo assim, a motivação e a adesão deste para a efetiva realização do trabalho, esse processo atrela-se ao sentido que o estudante atribuiu a ele. Portanto, pensar em contextos menos heterogêneos do ponto de vista social, cultural e econômico parece imputar menor grau de complexidade ao trabalho docente se comparado àquele que se realiza em face da necessidade de incremento de capital cultural aos estudantes em situação de pobreza e vulnerabilidade social.

Essa compreensão pode ser reafirmada se observando o primeiro agrupamento denominado “alto”. Já na análise da Tabela 19 (NRE MZ e VP 2) causava certo estranhamento o fato de ter escolas centrais com taxas de rotatividade bastante elevadas se comparadas ao conjunto. Diante da Tabela 24 vê-se que, apesar dessas duas escolas localizarem-se em regiões centrais e terem alto percentual de docentes com formação em nível de especialização, as taxas de rotatividade obtidas são elevadas e acompanhadas de um percentual de 50% de estudantes em situação de pobreza. Comparando as características da escola e as condições de trabalho docente observadas entre esse e o agrupamento supracitado (“menor”), verifica-se que sua distinção primordial está no percentual de estudantes em situação de pobreza.

Tais análises permitem confirmar a suposição enunciada por essa pesquisa de que as características da escola e as condições de trabalho docente nela operadas possam ser determinantes à decisão individual do professor de sair ou permanecer em uma escola. Em se tratando das escolas do agrupamento “menor” é possível verificar que características e condições mais favoráveis, ainda que mensuradas ante o limite de variáveis passíveis de inserção no modelo explicativo, parecem contribuir para a incidência de baixa rotatividade docente. No entanto, o segundo agrupamento denominado “alto” revela que a situação de pobreza parece ter significativo grau explicativo sobre a incidência da rotatividade docente.

¹⁹ Esta afirmação baseia-se na moderada correlação de sentido positivo (o que significa que quando uma variável aumenta, a outra também aumenta) encontrada entre incidência da política e valor ponderal (0,61) por unidade de ensino. Cabe ressaltar que há forte correlação de sentido positivo entre o percentual de gratificação e o valor ponderal (0,74).

Interessante observar que, em contrapartida, as escolas expressas no agrupamento “médio baixo”, apresentam a terceira menor média a despeito de sua localização mais distante e de um percentual significativo de estudantes em situação de pobreza. Nesse conjunto a formação predominante dá-se em nível de licenciatura. Esse é também o agrupamento que possui a maior incidência de gratificação por difícil provimento. Aqui cabe pensar se a constatação de graus menores de rotatividade, apesar de características e condições de trabalho docente aparentemente não favoráveis, são produto, em alguma medida, da política de gratificação para a permanência implementada nessas escolas.

Em direção oposta é possível observar o agrupamento denominado “maior”. Sua composição por similaridades congrega elevadas taxas de rotatividade, o menor percentual de formação em especialização, um conjunto de escolas significativamente distantes e ainda um percentual expressivo de estudantes em situação de pobreza. Ainda assim suas escolas não são alvo majoritário da política de gratificação por difícil provimento.

Por fim, conclui-se que a análise interna dos agrupamentos formados e a sua comparação com os demais grupos permite observar que, mesmo ante características da escola e condições de trabalho docente parecidas, a existência de estudantes em situação de pobreza para as escolas parece ter algum efeito sobre a rotatividade docente. Também a política de gratificação por difícil provimento parece contribuir para a magnitude da sua incidência.

TABELA 23 – AGRUPAMENTOS PARA CMEL, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.

Nível de rotatividade	N	Taxa de rotatividade		% docentes com formação EM Normal		% docentes com graduação em licenciatura		% gratificação por difícil provimento		nível de vulnerabilidade social	
		Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
menor	20	18,6	8,6	40,4	10,7	37,1	10,6	1,5	4,9	3,7	0,9
baixo	36	22,2	8,0	16,3	9,2	64,2	7,1	3,9	7,3	3,6	0,9
médio/baixo	26	29,2	8,3	16,3	6,6	39,9	6,5	0,4	2,0	3,4	0,7
médio	36	33,4	9,2	26,0	9,5	46,7	9,1	23,3	6,8	4,8	0,6
médio/alto	23	43,3	9,1	12,0	6,7	62,6	9,2	3,5	5,7	3,9	1,1
médio/alto	24	45,7	6,3	29,4	8,2	46,8	5,4	2,1	4,1	3,9	0,7
alto	11	50,0	6,5	43,1	9,0	24,0	7,9	5,5	9,3	3,5	1,2
maior	20	62,9	8,5	19,6	9,8	38,0	6,8	2,0	4,1	4,1	0,9
Total	196	35,9	15,6	23,5	12,8	47,8	14,1	6,4	10,0	3,9	0,9

Fonte: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016.

TABELA 24 – AGRUPAMENTOS PARA ESCOLA, REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2016.

Nível de rotatividade	N	Taxa de rotatividade		% docentes com graduação em licenciatura		% docentes com especialização		distância do marco zero da cidade		% gratificação por difícil provimento		% de estudantes beneficiários do PBF	
		Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
menor	6	17,7	9,3	17,0	9,9	79,5	10,9	3,3	1,2	0,0	0,0	8,1	5,8
baixo	50	21,3	6,7	61,0	8,1	34,8	8,2	4,0	1,0	1,6	3,7	16,0	7,7
médio/baixo	32	23,4	6,7	55,6	8,0	41,2	8,1	6,9	1,2	23,8	7,1	26,7	6,9
médio/baixo	37	23,7	6,0	39,8	5,5	56,3	7,0	3,6	1,1	1,4	4,8	12,4	6,8
médio/alto	5	33,1	12,1	68,6	6,9	26,6	3,4	5,0	1,6	8,0	11,0	61,9	15,4
alto	2	38,9	7,8	37,5	17,7	61,0	19,9	2,0	0,0	10,0	0,0	50,1	1,4
alto	21	40,3	9,2	49,3	5,9	47,7	5,0	4,4	1,7	4,3	7,5	19,3	8,9
maior	28	43,8	10,2	66,3	7,0	29,0	6,9	4,6	1,3	3,6	6,2	22,3	8,0
Total	181	28,3	11,8	53,7	13,7	42,5	14,1	4,6	1,7	6,3	10,0	19,9	12,1

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep, relativos aos anos 2015 e 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a incidência do fenômeno da rotatividade docente nas escolas públicas de Educação Básica. Para tanto, traçou como objetivos específicos mensurar o fenômeno utilizando um indicador que tomasse a escola como unidade de análise e, ainda, identificar fatores explicativos da rotatividade docente no que se refere à características do contexto onde incide e à condições de trabalho docente.

Sua base deu-se ante a tecitura de um lastro teórico, empírico e metodológico.

Em atenção ao primeiro objetivo específico apresentou-se a construção de um indicador, sustentado pelo conceito de rotatividade docente assumido na pesquisa e pela identificação de propriedades desejáveis, o qual foi testado e demonstrou resposta adequada para todos os cenários forjados para análise.

Em seguida, sua aplicação para o recorte espacial inicial da pesquisa possibilitou mensurar a magnitude do fenômeno para a população de escolas de Curitiba/PR no ano de 2016 e cotejar seus achados com àqueles expressos nos referenciais empíricos levantados bibliograficamente. Os resultados obtidos permitiram afirmar que a taxa de rotatividade docente geral para Curitiba é 38,4%. Possibilitam ainda concluir, a partir das médias obtidas para o conjunto de escolas por dependência administrativa, que a maior incidência do fenômeno dá-se na rede pública estadual (48,3%) e que a maior dispersão das taxas é encontrada entre as escolas da rede pública federal de ensino, a despeito de sua menor taxa média (20%).

Partindo para a concretização do segundo objetivo específico, sua consolidação deu-se em quatro passos. Os dois primeiros oportunizaram a caracterização da Rede Municipal de Ensino, com fins de ampliar a produção de sentido sobre os achados da pesquisa. Em princípio esse processo permitiu assinalar a dualidade de carreiras do magistério público municipal em Curitiba, que marcam espaços distintos de trabalho com características e condições dessemelhantes. Depois, possibilitou contextualizar essas características e condições de trabalho docente, tendo como base as 383 unidades de ensino que compõem a RME, referentes à escolas e Centros Municipais de Educação Infantil. Constatou-se que sua localização mais frequente dá-se em regiões menos centrais da cidade e também com maior vulnerabilidade social. No que tange a política municipal de gratificação por difícil provimento, tomada como dispositivo da carreira, notou-se que sua abrangência atinge, aproximadamente, um terço das unidades de ensino sendo que o percentual mais baixo de

gratificação é o mais recorrente. Viu-se que, em geral, os CMEIs apresentam pequeno ou médio porte e jornada integral enquanto as escolas, médio ou grande porte e, em sua maioria, jornada diurna parcial. Quanto à oferta da Educação Básica, relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e, ainda, à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial, foi possível constatar que as escolas têm uma variedade maior nas combinações entre etapas, segmentos e modalidades, se comparadas aos CMEIs. Verificou-se ainda que a RME tem, em média, 25 estudantes/crianças por turma sendo que, para os CMEIs a razão entre crianças por docente é a metade daquela encontrada para as escolas. No que se refere à formação, embora o nível predominante seja de graduação em licenciatura, percebeu-se que a cisão entre as carreiras do magistério produz distinções de formação entre Professores da Educação Infantil e Profissionais do Magistério, os quais têm, em nível oposto, como segunda formação predominante o Ensino Médio Normal e a Especialização, respectivamente. Duas características observadas especificamente para as escolas evidenciaram que 75% delas têm mais de 11% de estudantes em situação de pobreza e que um quarto do total de escolas apresentou aumento superior a 40% no Ideb, se comparada a primeira e a última aplicação.

O passo ulterior constituiu um percurso de análise que buscou observar a incidência da rotatividade docente na RME à luz de aspectos da realidade, tomados como variáveis explicativas. A primeira, decorrente da constatação de marcas distintivas relacionadas às unidades de ensino, fez-se observando a taxa de rotatividade média por tipo de unidade – CMEI ou escola. Essa desagregação dos dados permitiu constatar que o conjunto de CMEIs apresenta maior incidência de rotatividade docente. Sua taxa média (36,1%) é superior à média da RME (32,4%) e àquela obtida para as escolas (28,3%). Viu-se que um quinto dos CMEIs tem taxas de rotatividade superiores à 20%. Concluiu-se ainda que uma taxa considerada alta para as escolas, relativizada a sua população, seria considerada média para o CMEI.

As demais variáveis explicativas, organizadas em categorias de análise evidenciaram também resultados expressivos. No que se refere à organização político-administrativa da RME viu-se que a maior incidência do fenômeno dá-se no Núcleo Regional da Educação de menor porte e mais central da cidade. Em direção oposta, verificou-se que dois NREs apresentam taxas médias inferiores à média encontrada para a RME, tanto para CMEI quanto para escola. Em termos de distância da unidade do marco zero da cidade, verificou-se que CMEIs e escolas mais centrais apresentam taxas de rotatividade mais elevadas. Em contrapartida, viu-se que escolas mais distantes, cobertas pela política de gratificação por

difícil provimento com percentuais de 30 e 20% têm o registro de sua menor incidência. Quanto à vulnerabilidade social, concluiu-se que as taxas de rotatividade mais altas encontram-se em unidades localizadas nas áreas de menor vulnerabilidade. Já a última categoria, atinente às características da oferta de ensino evidenciou que as menores taxas de rotatividade encontram-se nos CMEIs que tem jornada integral, enquanto na escola sua maior frequência é para aquelas com jornada diurna parcial. O porte revelou-se fator importante para as escolas, uma vez que as taxas médias de rotatividade mostraram-se decrescentes conforme o porte aumentava. Também ficou evidente que as menores taxas encontram-se nas escolas que ofertam, exclusivamente, Educação Especial.

Por fim, o último passo permitiu agrupar as unidades de ensino por características similares, a começar pela taxa de rotatividade docente. A análise da composição de oito grupos para CMEI e a mesma quantidade para escolas evidenciou, em síntese, que a vulnerabilidade social da área, a situação de pobreza, o grau de formação docente e, ainda, a existência ou não de política de gratificação pecuniária para permanência na unidade podem produzir efeitos sobre a incidência do fenômeno. Para as escolas, em particular, ficou bastante evidente que características e condições mais favoráveis, relativas às variáveis utilizadas, articulavam-se a taxas menores de rotatividade para um grupo de escolas, enquanto características e condições menos favoráveis estavam também ligadas a maiores taxas de rotatividade para outro grupo. Ainda assim viu-se um destaque. Um dos agrupamentos evidenciou condições equiparáveis ao grupo de menor incidência do fenômeno, relativas à localização central de suas escolas e à formação docente elevada, em nível de especialização. A diferença entre ambos os grupos estava apenas no percentual de estudantes em situação de pobreza. Nesse caso, as taxas de rotatividade do agrupamento com elevado percentual de estudantes em situação de pobreza eram significativamente mais elevadas do que o outro grupo. Essa variável parece, portanto, ter um importante peso explicativo sobre a incidência do fenômeno.

Ante a explicitação dos principais resultados obtidos na pesquisa, algumas considerações fazem-se necessárias. Em primeira instância pode-se concluir que os resultados obtidos quando da busca por fatores explicativos confirmam a hipótese inicial de que características da escola e condições de trabalho docente nela operadas produzem efeitos sobre a incidência da rotatividade docente.

Em termos de mensuração, tomando por base a magnitude do fenômeno aferida para a população de escolas públicas de Curitiba em 2016 pode-se afirmar que a rotatividade docente apresenta graus significativos de incidência no cenário investigado. Destarte,

constatar que sua variação dá-se entre 20 e 48%, a depender da esfera administrativa analisada, implica pensar esse resultado à luz do referencial teórico da pesquisa. Assim, pode-se articular sua incidência elevada a um risco imputado à função social da escola no que se refere à materialização de um projeto comum e sistemático de formação humana.

Se as finalidades da educação e a definição desse projeto perpassam por constante disputa social, a complexa produção de consensos possíveis requer não apenas quadros docentes completos, mas também graus elevados de continuidade e permanência. Como consequência à sua não garantia, advinda da incidência de rotatividade nas escolas observadas, tem-se a possibilidade de abdicar do caráter processual da formação para pensá-la verticalmente e de forma fragmentada, ignorando a dimensão teleológica da educação como atividade orientada para o alcance de seus fins.

Tal incidência tem potencial ainda para interferir na possibilidade de efetiva realização do trabalho docente, em consonância com o compromisso socialmente assumido, uma vez que, tendo como “matéria prima” o ser humano, requer continuidade para o estreitamento de um vínculo que possibilite a adesão e a motivação dos estudantes para a conversão da obrigação constitucional de estudar em interesse subjetivo.

Além disso, os graus elevados de rotatividade observados podem consistir em obstáculo, ainda que não direto, ao percurso de profissionalização do trabalho docente à medida que interferem mormente sobre a continuidade necessária à formação de um coletivo coeso e sólido.

Em síntese, a incidência da rotatividade docente é pensada, nessa pesquisa, à luz de sua singularidade à medida que alude não apenas à saída de um profissional de seu local de trabalho e eventual substituição, mas à ruptura de um fazer político, contínuo, intencional, interativo e coletivo, com vistas à mais ampla formação humana.

No tocante às implicações para as políticas educacionais, com base nas acepções de política como construto social (MULLER; SUREL, 2002) e de política educacional como mediação necessária à efetivação do direito constitucional à educação, os resultados expressos reiteram a necessidade de conferir visibilidade, por meio de um indicador, à incidência do fenômeno da rotatividade docente nas escolas de Educação Básica. A explicitação dos resultados permite ascendê-la como temática pertinente ao debate e à disputa na arena política pela inserção do problema na agenda política local.

Corroboram ainda a urgência de esforços que busquem ampliar a compreensão dos fatores que concorrem para a sua produção, como condição à tomada de decisão para formulação e implementação de políticas que visem a necessária correção.

No que tange especificamente a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os resultados indicam a adequação de políticas que tenham como base um diagnóstico das condições verificadas a partir de sua organização político-administrativa, a fim de sustentar a ação pública no tratamento dispensado ao fenômeno. Em especial, avaliar a política de gratificação por difícil provimento permitiria conhecer mais detidamente seus efeitos de modo a redesenhá-la para a cobertura de unidades de ensino que, por ventura, sejam potenciais alvos. Além disso, faz-se oportuno pensar políticas que partam de estudos sobre as características e condições trabalho docente operadas nas unidades consideradas de difícil lotação a fim de, não apenas implementar a gratificação mas, sobretudo, identificar os fatores que produzem essa dificuldade.

Parece ainda pertinente ascender à agenda política projetos, programas ou ações que visem minimizar a acentuada dessemelhança na incidência do fenômeno entre CMEIs e escolas.

Dentre os limites da pesquisa, é importante salientar que embora se reconheça a possibilidade de relação entre rotatividade e formas diferenciadas de gestão escolar, uma vez que essa relação tensiona, em graus distintos, o trabalho docente e as relações de poder inerentes à escola, essa é uma dimensão aqui não observada. Também não é aferida a relação entre os pares, a qual pode ser explicativa do interesse em sair ou permanecer em uma escola.

Além disso, coloca-se como limite a possibilidade de inserção de outros elementos da realidade para a composição de um modelo explicativo. O processo de seleção de variáveis pauta-se em decisões teoricamente sustentadas, mas atrela-se ainda à disponibilidade das informações. Assim, o quadro explicativo compôs-se com as informações que encontram-se publicizadas e apresentam rigor metodológico com vistas à confiabilidade dos dados. Isso acaba por excluir elementos importantes da realidade que poderiam ser explicativos, mas que não estão ainda sistematicamente organizados ou publicizados. Também as condições a serem atendidas, por variável, para a aplicação de técnicas estatísticas de análise produzem um recorte nesse modelo, explicitando limites para os contornos inicialmente previstos.

Por fim há que destacar que os esforços expressos nessa pesquisa buscaram consubstanciar teoricamente, mensurar e discutir fatores explicativos relacionados a um fenômeno ainda pouco captado no cenário nacional. Isso gera um panorama significativamente amplo de análise. Assim, o percurso para a sua construção foi revelando possibilidades infindáveis de discussão, as quais requereram tomadas de decisão para a garantia da delimitação de um escopo de pesquisa. No entanto, o registro dessas possibilidades marca caminhos a serem ainda explorados.

O primeiro remete à constatação de que a maior média de rotatividade docente em Curitiba é encontrada nas escolas estaduais, onde há um percentual significativo de profissionais temporários atuando. Essa conclusão suscita a pertinência de estudos que olhem para a rede de modo mais detalhado, inclusive fazendo o controle dessa condição. Na mesma direção o segundo caminho diz respeito à pertinência de olhar a incidência do fenômeno internamente à esfera privada, dada a grande heterogeneidade entre as escolas ali presentes e as relações distintivas de trabalho, celebradas por contrato.

O terceiro relaciona-se à constatação de acentuada distinção entre as taxas de rotatividade docente nas escolas e nos CMEIs da RME, o que suscita a necessidade de estudos que busquem desvelar as condições que produzem tamanha diferenciação.

O quarto caminho, também relativo à RME, decorre da constatação de que escolas mais centrais e aquelas com menores índices de vulnerabilidade social apresentam taxas de rotatividade docente mais elevadas. Essa parece ser uma investigação interessante, dado o pressuposto de prestígio social e de características e condições mais favoráveis de trabalho em escolas centrais.

O quinto, por sua vez, refere-se a um estudo longitudinal que permita observar as taxas de rotatividade das escolas da RME com a política de gratificação por difícil provimento implementada. Se essa pesquisa observou taxas similares para o conjunto de unidades com e sem a política, parece oportuno observar se essa aproximação é produto da política em ação.

O sexto também alude a uma perspectiva longitudinal de análise das taxas da população de escolas, porém com fins de construção de parâmetros “toleráveis” da incidência do fenômeno.

Finalmente, o sétimo refere-se à exploração da relação entre rotatividade docente e situação de pobreza. Se os resultados evidenciam agrupamentos de escolas com condições favoráveis similares, que diferem-se apenas nesse ponto e isso as distingue em termos de rotatividade, essa parece ser uma questão importante a ser observada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T.; SILVEIRA, A. D. Desigualdade de acesso na educação infantil: análise das áreas submunicipais de uma metrópole. Não publicado ainda (s/d).
- AZEVEDO, K. A. A. *Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar*. Artigo científico do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE – Educação), Londrina: UEL, 2012.
- BARBOSA, M. L. O. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*. Anpocs, n. 36, p.3-30, 1993.
- BASSI, I. B. Absenteísmo (Verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2010.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. *Escritos da Educação*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- BRASIL. Leis, Decretos. *Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- BRASIL. Leis, Decretos. *Lei n. 10.836, de 09 de janeiro de 2004*. Cria o Programa Bolsa Família.
- BRASIL. Leis, Decretos. *Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 18/2012*. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 09/2012.
- BRASIL, Coordenação Geral de Recursos do Fundo do Amparo ao Trabalhador (CGFAT), Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração (SPOA), Ministério do Trabalho e Emprego. *Nota Técnica n 043/2013*, Brasília, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PLN/2013/Anexos/MSG153-IV.9%20Abono%20e%20Seguro%20Desemprego.pdf>. Acesso em: 25/04/2017.
- BRASIL. DIEESE. *Os números da rotatividade no Brasil: um olhar sobre os dados da Rais 2002-2013*. Disponível em

<<https://www.dieese.org.br/notaaimprensa/2014/numerosRotatividadeBrasil.pdf>>, s/d. Acesso em: 30/04/2017.

BRASIL. DIEESE; MTE. *Rotatividade e as pesquisas públicas para o mercado de trabalho*. São Paulo, 2014. Disponível em <<https://www.dieese.org.br/livro/2014/livroRotatividade.pdf>>. Acesso em 29/04/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota Técnica n. 11/2015*, Brasília, 2015. Disponível em <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docent_e_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf>. Acesso em 09/01/2017.

BRASIL. Leis, Decretos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Leis, Decretos. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

CRAHAY, M. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdade de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CAMPOS, C.V.A.; MALIK, A. M. Satisfação no trabalho e rotatividade dos médicos do Programa de Saúde da Família. *Revista de Administração Pública*. mar/abr 2008.

CUNHA, M. B. *Rotatividade docente na Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado (Educação), Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2015.

CURITIBA. *Lei n. 1.656/1958*. Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais.

CURITIBA. *Lei n. 6.761/1985*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal.

CURITIBA. *Lei n. 8.248/1993*. Dispõe sobre a aplicação da gratificação pelo Regime Integral de Trabalho aos ocupantes das carreiras de professor, supervisor escolar e orientador educacional.

CURITIBA. *Lei n. 10.190/2001*. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

CURITIBA. *Decreto n. 545/2003*. Estabelece os requisitos para o recebimento de gratificação por difícil provimento.

CURITIBA. *Lei n. 12.083/2006*. Reestrutura as carreiras de educador, atendimento social da administração direta e de atendimento social da Fundação de Ação Social - FAS; altera as áreas de atividade de atendimento social, atendimento sócio-preventivo, educação infantil, serviços de creche e risco social na administração direta; suprime as áreas de atendimento social e risco social na fundação de ação social.

CURITIBA. *Decreto n. 235/2007*. Estabelece os requisitos para o recebimento de gratificação por difícil provimento.

CURITIBA. *Portaria de Dimensionamento de Pessoal n. 45/2013*.

CURITIBA. *Lei n. 14.544/2014*. Institui o Plano de Carreira do profissional do magistério de Curitiba.

CURITIBA. *Lei n. 14.580/2014*. Reestrutura a carreira dos Profissionais da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba.

CURITIBA. *Lei n. 15.043/2017*. Suspende os planos de carreira dos servidores públicos municipais.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBP AE*, vol. 223 n. 3, set./dez., 2007.

_____. A Educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008

_____. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Disponível em <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>, s/d. Acesso em: 27/04/2017.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIÓGENES, L. C.; PASCHOAL, T.; NEIVA, E. R.; MENESES, P. P. M. Intenção de rotatividade e percepção de suporte organizacional em um órgão público federal. *Rev. Serv. Público*, Brasília, vol. 67, n.2, p.147-172, abr./jun. 2016.

DITTRICH, D.; BELLARDO, W. S.; FRANTZ, M. G.. A política como movimento indutor do trabalho coletivo nas escolas: o processo singular de implementação da Lei Federal 11.738/2008 no município de Curitiba. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 9, n. 17 e 18, p. 38-50, 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, vol. 18, n. 2, p.113-118, 2004.

_____. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p.691-713, 2007.

DUARTE, R. G. *Os determinantes da rotatividade de professores no Brasil: uma análise com base nos dados do Saeb 2003*. Dissertação de mestrado (Economia), São Paulo: USP, 2009.

FERRAZ, M; GINDIN, J. J. Sindicalismo docente no governo Lula: desafios de protagonismo e fragmentação. In: OLIVEIRA, BRIDI e FERRAZ (org.) *O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Anal. e Conj.*, Belo Horizonte 1(3): 107-127, Set/Dez, 1986.

FRANTZ, M. G. *Valorização profissional e trabalho docente: a resposta política à falta de atratividade interna a uma rede pública municipal de ensino*. In Reunião Científica da Regional Sul da ANPEd – XII ANPEd Sul, 2018.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009.

INGERSOLL, R. Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 38, n. 3, p. 499-534, 2001.

GRISSOM, J. A. Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, vol. 113, n. 11, november, p. 2552-2585, 2011.

JANUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*. Brasília, 56 (2): 137-160. Abr./Jun., 2005.

JOHNSON, S. M.; BERG, J. H.; DONALDSON, M. L. Who stays in teaching and why: a review of the literature on teaching retention. *The project on the next generation of teachers*, Harvard Graduate School of Education, 2005.

KASMIRSKI, P. R. *Mobilidade de professores na Rede Estadual paulista*. Dissertação de mestrado (Economia), São Paulo: USP, 2012.

LINHARES, L. M. *Rotatividade no serviço público: um estudo de caso do cargo de analista de planejamento e orçamento*. Dissertação de Mestrado Profissional (Administração). Brasília: UNB, 2014.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A Análise das Políticas Públicas*. Pelotas: Educat, 2002.

NOMURA, F. H.; GAIDZINSKI, R. R. Rotatividade da equipe de enfermagem: um estudo em hospital escola. *Rev Latino-am Enfermagem*, vol. 13, n. 5, set/out 2005, p. 648-653.

NÓVOA, A. Do mestre-escola ao professor do ensino-primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). *Análise Psicológica*, vol. 3, p. 413-440, 1987.

OLIVERA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, R. P. & ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n 28, jan./abr., 2005.

OREALC/UNESCO. El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Santiago, vol. 5, n 3, p.1-21, 2007.

PARANAÍBA, N. F. Satisfação no trabalho e intenção de rotatividade de servidores das carreiras de uma autarquia federal. In CAMÕES; FONSECA; PORTO (org.). *Estudos de gestão de pessoas no serviço público*. Cadernos ENAP, Brasília, n.37, 2014, p.119-142.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-332, Jun., 2016.

PEREIRA JUNIOR, E. A.. *Condições de trabalho docente nas escolas de Educação Básica no Brasil: uma análise quantitativa*. Tese de Doutorado (Educação: Políticas Públicas de Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2017.

POGGI, G. *A Evolução do Estado Moderno: uma introdução sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

POLENA, A. Porte das escolas públicas e financiamento da educação: uma proposta de análise e discussão. In: V Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca, 5, 2017, Natal. *Anais do 5º Encontro FINEDUCA- Direito à educação em um contexto de desmonte do estado brasileiro*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <<http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Políticas/PORTE%20DAS%20ESCOLAS%20P%C3%9ABLICAS%20E%20FINANCIAMENTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20UMA%20PROPOSTA%20DE%20AN%C3%81LISE%20E%20DISCUSS%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 30/04/2018.

RAFANHIM, L. *Decisões judiciais e valorização dos profissionais do magistério de Curitiba*. Dissertação de Mestrado (Educação: Políticas Educacionais). Curitiba: UFPR, 2012.

SANCHO, L. G.; CARMO, J. M.; SANCHO, R. G.; BAHIA, L. Rotatividade na força de trabalho da rede municipal de saúde de Belo Horizonte, Minas Gerais: um estudo de caso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, vol. 9, n.3, nov./2011 fev./2012, p.431-447.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, v. 2, p. 10-18, jun. 2009.

SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Archidona/España: Aljibe, 1994.

SARAIVA, A. M. A. *O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho*. Tese de Doutorado (Educação: Políticas Públicas de Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 11 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012.

SILVA, J. L. *A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino*. Dissertação de Mestrado (Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2007.

SILVA, M. R. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 32, p. 123- 139, jan./abr. 2009.

SILVA, M. R. *Perspectivas curriculares contemporâneas*. Curitiba: Ibpex, 2011.

SIQUEIRA, M. M. M. Medidas de comportamento organizacional. *Estudos de Psicologia*, n. 7 (Número especial), p.11-18, 2002.

SIQUEIRA, W. R.; ALVES, L. C. F. Rotatividade de professores universitários: o caso de um campus fora da sede. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace*, vol.7, n.2, p.94-107, 2016.

SISMUC. Plano de carreira dos professores completa dois anos de sua votação, 2016. Disponível em <<http://sismuc.org.br/noticias/6/educacao/5621/plano-de-carreira-dos-professores-completa-dois-anos-de-sua-votacao>>. Acesso em 22/07/2018.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>> Acesso em: 15/07/2017.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA A. B.; SILVA; M. R.; SCHWENDLER, S. F.; Gestão democrática da escola pública. UFPR, MEC, SEB, Curitiba, Ed. UFPR, 2005.

SOUZA, A. R. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. Tese de Doutorado (Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2006.

SOUZA, A. R.; MOREIRA, C.R.B.S. *A Sociologia Weberiana e sua articulação com a pesquisa em políticas educacionais*. Educação & realidade. Porto Alegre, 2016., vol. 41, n.3, p. 931-949.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SUPIOT, A. A crise de espírito do serviço público. *Adverso*. Revista da Associação de Docentes da UFRGS, ano V, n. 7, p.16-25, jul. 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: analisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2005.

TORRES, R. V. B. S. *Rotatividade no poder executivo federal: uma análise das intenções de sair e permanecer dos servidores comissionados*. Dissertação de Mestrado Profissional (Administração). Brasília: UNB, 2015.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. *História da profissão docente no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

WALZER, M. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, M. *Os três tipos de dominação legítima*. In WEBER, M. *Economia e Sociedade*. Brasília: UNB, 1994, páginas 139-167.

_____, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2013.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n 85, p.1125-1154, dez, 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1032, set./dez./ 2007.